



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 30 НОЯБРЯ 2016 Г.



2016 № 11-12
ISSN 2413-0869

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 11, часть 12

Периодический научный сборник

*по материалам
XX Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 ноября 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 11-12

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

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

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

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

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

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

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

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

По материалам XX Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 ноября 2016 г.).

Редакционная коллегия

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

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

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

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

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, д-р пед. наук, проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики, к.с.-х.н., с.н.с., доц.

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Акбашов Р.Т., Астанов А.О., Бузур-Оол Э.Э.</i> КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	6
<i>Антонова Е.А.</i> ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАБОТЕ НАД НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ НАПИСАНИЯМИ	8
<i>Антонова Е.А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	10
<i>Ахтарьянова Г.Ф.</i> ИСТОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	12
<i>Боброва И.А.</i> ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ	15
<i>Боброва Л.В., Рыбакова Е.А.</i> ВЫБОР СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	18
<i>Бойко И.Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	20
<i>Булгаков В.М.</i> ВЛИЯНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В РАННЕЙ ЮНОСТИ	23
<i>Виткалов В.Г., Варенцова Т.А., Петрова В.В., Живоглядова И.А.</i> ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ВУЗЕ	27
<i>Газеева А.С., Булатова Н.Д.</i> РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ «СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА» В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ЭТЮДНОГО ТВОРЧЕСТВА А.Н. СКРЯБИНА	30
<i>Гофман А.Е.</i> МУЗЫКАЛЬНО-ХОРОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	34
<i>Грачёва С.В., Живоглядова И.А.</i> ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ НЕКОТОРЫХ ИННОВАЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	37
<i>Гузаирова М.С.</i> ВОСПИТАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ – СВЕРХЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	40
<i>Деткова В.М., Долматова О.А.</i> КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ФИЗИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У КУРСАНТОВ	44
<i>Добророднова О.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
<i>Долгополова И.К.</i> ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ	49
<i>Ефремова Е.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	52
<i>Зудилов А.Б.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	56

Изотова Е.Н., Севостьянова А.А. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	59
Корепина Л.Ф., Сафронов А.В. «АБРАМЦЕВСКАЯ БОГИНЯ» – ПОРТРЕТ ВЕРЫ МАМОНТОВОЙ В.М. ВАСНЕЦОВА	61
Коробкина Н.М. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	64
Кошкина И.В., Жигалина Е.В. МАТЕРИНСКО-ДЕТСКАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК ОСНОВА ЛЮБВИ.....	66
Крижовецкая О.М., Потапова Т.Е. КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ....	69
Кряжкова И.Л. РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ ПО ГЕОГРАФИИ И ФИЗИКЕ В ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА	71
Кулипанова М.В., Радюкова И.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	74
Малкина Е.А. ЦВЕТ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ	78
Мамышева К.А. СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	82
Мин Д.К., Тершуков В.А., Ямщиков А.Б. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ВУЗАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК МНОГОАСПЕКТНОЕ ПОЛИМОРФНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	84
Мин Д.К., Тарасенко В.И., Тершуков В.А. ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ГЕРОИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	87
Мочалова Л.К. ПРЕОДОЛЕНИЕ КРИЗИСА ОСМЫСЛЕННОСТИ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ШКОЛЫ.....	89
Павлов П.В. К МЕТОДОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	93
Петрова В.В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	95
Пилюгайцева Ю.И. ТРЕХМЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	98
Пластинина Е.М. ОТНОШЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ – ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ, ОЖИДАНИЯ, ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ.....	100
Пушкина А.С. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ АРГУМЕНТИРОВАННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ	106
Пшеничнюк Д.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ СИТУАЦИИ КОРРУПЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	110

<i>Рылов А.В.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ДЕТСКОГО РЕПЕРТУАРА УЧАЩИХСЯ-ГИТАРИСТОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ.....	117
<i>Рябинкина А.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ АЛЕКСИТИМИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ.....	120
<i>Сида Я.Н.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ.....	124
<i>Собакина Е.С.</i> ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПОЗИТИВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ	128
<i>Спешилова Т.С.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	130
<i>Стецкая С.В., Голубь И.Б.</i> ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	133
<i>Тарасенко Н.Г., Балабанова Г.А.</i> ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ М. МОНТЕССОРИ В ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СТОРОН ГЛОБАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	138
<i>Тимофеева В.И., Панкова Т.Н.</i> СИНЕРГИЯ КАК КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО МОБИЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА.....	147
<i>Трикула Л.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СТЕРЕОТИПА ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО.....	149

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Акбаишов Р.Т., Астапов А.О., Бузур-Оол Э.Э.

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

В статье понятие «эффективность» рассматривается как социально-значимое качество обучения. Выделяются две основных группы критериев эффективности, отражающих внутренние и внешние особенности образовательного процесса в условиях современного вуза.

Ключевые слова: эффективность обучения, процесс обучения в вузе, высшее образование.

Основным направлением стратегии развития общества является подготовка в вузах высококвалифицированных, конкурентно-способных специалистов. В связи с модернизацией всей образовательной системы актуальной является проблема повышения эффективности вузовского обучения. Одним из первых в педагогической науке методологический анализ категории «эффективность обучения» осуществил В.М. Блинов. Эффективность может рассматриваться как социально-значимое качество обучения, посредством которого оцениваются результаты выполняемой деятельности по степени их приближения к общественной цели, соответствующей обобщенному представлению об обученности личности [1, с. 99].

В этой связи для выявления эффективности обучения в первую очередь требуется иметь информацию об идеализированных результатах обучения и на этой основе проводить объективные срезы результатов текущей деятельности. Существует принципиальная возможность качественного и количественного выражения зависимости между обучаемостью и обученностью через отношение предельно возможных и достигаемых текущих результатов учебной деятельности. Проблема заключается в проведении достаточно точного сравнения этой возможности с обозначенной целью, причем сначала необходимо выполнить измерение, а затем по принятому критерию непосредственно осуществить сравнение [4, с. 97]. При таком подходе эффективность означает некоторый полезный результат, который есть не что иное, как единство внутренней и внешней активности субъектов образовательного процесса [5, с. 186].

Эффективность обучения в вузе можно охарактеризовать внешними и внутренними критериями. К внутренним критериям, например, можно отнести успешность обучения, которая определяется эффективностью руководства учебным процессом, направленного на обеспечение высоких результатов при минимальных затратах всех видов ресурсов [3, с. 59]. В качестве кри-

терия может рассматриваться академическая успеваемость обучающихся, которая отражает степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности и находит отражение в применяемой балльной оценке.

Качество знаний и степень сформированности умений и навыков подлежат оценке по таким показателям, как полнота, системность, глубина, прочность, действенность и другим. Общая способность к усвоению знаний, важнейшим показателем которой является количество необходимой для достижения запланированных результатов дозированной помощи, соответствует уровню обучаемости субъекта [2, с. 62]. Степень соответствия заданной в образовательном стандарте норме и реально сформированной в процессе вузовского обучения системы понятий и способов деятельности выражает уровень обученности. Важным критерием является уровень развития обучающегося, одним из основных показателей которого служит приобретаемая способность самостоятельной деятельности при решении учебно-познавательных задач [6, с. 94].

К внешним критериям, отражающим эффективность образовательного процесса в вузе, можно отнести степень адаптации выпускника вуза к жизни и профессиональной деятельности, темпы процесса самообразования, уровень общей образованности и приобретаемого профессионального мастерства, готовность к дальнейшему продолжению образования.

На критерии эффективности обучения оказывает влияние и профиль образовательного учреждения. Так, например, специфика учебного процесса в ВУЗах МЧС связана с тем, что формирование личности профессионала обуславливается синтезом возможностей, способностей, активности личности и требованиями будущей деятельности [7, с. 128].

Список литературы

1. Селеменова Т.А. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях современного вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 43. С. 98-102.
2. Селеменова Т.А. К вопросу исследования причин возникновения познавательных барьеров в условиях вузовского обучения // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 6. С. 61-65.
3. Селеменова Т.А. К вопросу об использовании современных образовательных технологий в процессе обучения высшей математике // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 4. С. 58-61.
4. Селеменова Т.А. Методологические аспекты разработки методики обучения математическим дисциплинам в высшей школе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 9-7. С. 96-98.
5. Селеменова Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 185-189.
6. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 23. С. 92-96.
7. Селеменова Т.А., Тукмачева М.А. К проблеме оптимизации обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 127-129.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАБОТЕ НАД НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ НАПИСАНИЯМИ

Антонова Е.А.

доцент кафедры русского языка, к.п.н., доцент,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

В статье рассматриваются различные подходы к изучению слов с непроверяемыми орфограммами: словообразовательный анализ в сочетании современного и исторического подхода к слову; сопоставление слова с однокорневыми словами других славянских языков; проверка сложными словами; сопоставление слова с той основой, к которой оно восходит.

Ключевые слова: орфограмма, непроверяемые орфограммы, словообразовательный анализ, этимологический анализ.

Единообразное обозначение на письме значимых частей слова, сохраняющееся даже при частичных изменениях фонетического характера, которыми может сопровождаться образование родственных слов или их форм, облегчает письменное общение людей, делает его более точным и быстрым, дает возможность осознавать и, следовательно, легче запоминать написание целой группы слов.

Однако в процессе исторического развития языка вследствие изменения значений основ, соотносившихся первоначально как производящая и производная, выпадения из словаря соотносительных производящих основ, вследствие изменения звукового состава ранее родственных слов многие из них так далеко отошли друг от друга, что между ними перестала или перестает ощущаться связь и общность происхождения.

Такая лексика с точки зрения современного мышления рассматривается как немотивированная. Орфограммы, которые встречаются в подобных словах, считаются непроверяемыми, а эти слова учащимся предлагается запоминать механически: в учебнике даются слова с непроверяемыми орфограммами. С данными словами проводится определенная работа: учащиеся записывают слова с непроверяемыми написаниями в словарики, пишут слова по памяти, составляют предложения с данными словами и др.

Механическое запоминание происходит лишь в результате более или менее многократных, но стереотипных повторений. Между тем в связи со значительными достижениями в области орфографии, теории и практики ее методики и психологии в настоящее время создались реальные возможности построить работу с трудными словами на научной основе, на основе научного принципа сознательного усвоения материала.

Понять, осознать, почему слово пишется так, а не иначе, ученику помогают следующие приемы.

1. Одним из приемов проверки написания большого количества слов с так называемыми непроверяемыми орфограммами является их сопоставление

с родственными словами, как это делается и при выяснении написания слов с проверяемыми орфограммами (правописание безударных гласных проверяют ударением). Разница лишь в том, что в данном случае мы сопоставляем слова, в которых трудно распознать этимологически родственные основы.

Во многих случаях эти проверочные слова учащимся известны, но они не опираются на них.

Из слов с «непроверяемыми» орфограммами, выделенных в учебниках русского языка для запоминания, подобное сопоставление можно провести, например, при анализе следующей лексики: *балкон* – *балка*, *каморка* – *камера*, *кромешный* – *кромка*, *преодолеть* – *доля*, *состязаться* – *тяжба*.

Сравнивая анализируемое слово с исторически родственным, который поможет ученику проверить трудную орфограмму, учитель должен показать, что это действительно родственная лексика. Например: *брошюра*, заимствованное из французского языка, образовано в нем от глагола *brocher* – «сшивать», который, как и существительное *брошь*, восходит к среднелатинскому *brocca* – «иголка, булавка».

2. Другим примером, который помогает осознать правописание трудного слова с «непроверяемой» орфограммой, является сопоставление его непосредственно с той основой, с тем корнем, от которого оно образовано или к которому восходит. Например: слово *витрина* создано на основе латинского *vitrum* – «стекло»; слово *громадный* от слова *громада*, оно в свою очередь от древнего *гром* со значением «куча, гряда».

3. Объяснить правописание каждой морфемы в производном слове дает возможность проведения последовательного словообразовательного анализа в строгом сочетании современного и исторического подхода к слову. Такой разбор, во время которого учащиеся наблюдают исторически последовательное развитие слова, не только повышает орфографическую грамотность, но и способствует развитию у учащихся аналитических способностей, умение дифференцировать различные языковые явления, классифицировать их, устанавливать общее и частное, отмечать специфические признаки. Например: *искусство* – *искус* – *искусить* – *кусити* (*пытать* – старославянское). С исторической точки зрения в первом слове выделяется приставка *ис-*, корень *-кус-*, суффикс *-ств-*, поэтому в первом случае пишем одну букву *с*, а во втором – две. С современной точки зрения в существительном *искусство* корень *искус-*, так как его значение в нашем языке очень далеко от значения исходного глагола *кусити*. Сопоставляя слово *искусство* с наречием *искусно*, еще раз убеждаем учеников в том, что в нем необходимо писать две буквы *с* на стыке корня и суффикса.

4. Проверить правописание трудной орфограммы во многих случаях помогает сопоставление слова современного русского языка с однокорневыми словами других славянских языков. Например: слова *багрянец*, *багровый*, *багряный* восходят к старославянскому *багръ*. *Багрец* по-украински *багрець*, по-белорусски – *барва* и т.п.

5. В ряде случаев безударные гласные в лексике, включенной в списки слов с непроверяемыми орфограммами, можно проверить сложными слова-

ми. Подобная проверка стала возможна в связи с обогащением языка все новыми и новыми словами. Например: *гараж – завгар, командующий – главком, профессия, профессор – профбюро, профсоюз, комитет – профком.*

Работа с «непроверяемой» и труднопроверяемой лексикой будет интересна и эффективна, если учитель тщательно подбирает материал для нее, опираясь на факты современного русского языка, древних и изучаемых учащимися западноевропейских языков.

Список литературы

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000. Т. 1.: А-О. 1209 с.
2. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. М.: Дрофа, 2005. 187 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Антонова Е.А.

доцент кафедры русского языка, к.п.н., доцент,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

В статье рассматриваются вопросы развития у студентов потребности в самообразовании и формирования соответствующих навыков и умений. Разнообразная самостоятельная работа обеспечивает наиболее высокий уровень усвоения материала. Большое значение имеет учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа, где студенты проявляют заинтересованность, самостоятельность, сознательность и активность.

Ключевые слова: самостоятельная работа, развивающее обучение, спецвопросы, проблемные группы.

Самостоятельная работа студента – это его индивидуальная работа в самых различных условиях: в аудитории, библиотеке, читальном зале, лаборатории, кабинете, во время практики и т.п. В условиях вуза такая работа разумно регламентируется и контролируется. Система самостоятельной работы включает три основных вида: 1) текущие занятия над материалом дисциплины (над конспектами лекций, учебником, конспектирование первоисточников в ходе подготовки к практическим занятиям, контрольным работам); 2) выполнение семестровых домашних заданий (написание рефератов, подготовка спецвопросов, самостоятельное изучение по учебнику раздела, входящего в программу, но не излагавшегося в лекции); 3) выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, участие в спецсеминаре, кружке, проблемной группе. Первый вид работы призван обеспечить постоянную подготовку к аудиторным занятиям; второй – сосредоточить внимание на наиболее трудных разделах, дать студенту возможность глубоко осмыслить полученные знания и умения; третий – развить способности трансформировать полу-

ченные знания и использовать их комплексно в процессе выполнения творческих работ в вузе и в дальнейшей работе.

Самостоятельная работа – это аудиторная и внеаудиторная деятельность студентов. Эти виды деятельности должны составлять единый процесс. Поэтому мы планируем самостоятельную работу студентов параллельно с той, что предусмотрена учебным планом по курсу «Методика обучения русскому языку».

Большое внимание требует вопрос об отборе материала для самостоятельного изучения. Здесь возможны два решения. Первое – на самостоятельное изучение выносятся вопросы информационного характера (методика обучения фонетике, методика обучения морфологии, синтаксиса и др. – в курсе методики русского языка). Второе – наряду с материалом информационного характера выносятся на самостоятельное изучение и вопросы проблемного характера (вопрос о методах и приемах обучения, об обучении видам речевой деятельности и др.). Второй подход представляется более целесообразным, так как в большей степени отвечает принципу развивающего обучения и позволяет лучше подготовить студентов к выполнению курсовых работ, написанию спецсеминарских докладов.

Задания к практическим занятиям должны усложняться, они требуют от студентов умения сравнивать, обобщать, делать выводы. Например, при изучении темы «Методика изучения синтаксиса» студенты, опираясь на знания по морфологии, могут самостоятельно сформулировать синтаксические умения и навыки, подобрать самостоятельно виды заданий, которые формировали бы те или иные синтаксические умения.

Эффективность самостоятельной работы студента в значительной степени зависит от характера задания. Студент заинтересованнее выполняет самостоятельную работу, когда чувствует ее практическую ценность, когда видит, что она непосредственно готовит его к работе в школе. Профессиональная ориентация в организации самостоятельной работы ведется, во-первых, с помощью заданий по школьному учебнику и его анализу и, во-вторых, с помощью заданий, которые формируют у будущих учителей-словесников навык работы с различной справочной литературой.

Работа со школьными учебниками и школьными программами по русскому языку проводится на практических и лабораторных занятиях. Через целую серию заданий студенты с помощью преподавателя постигают лингвистические основы школьного учебника. Студенты рассматривают вопросы изучения различных тем в школе и вузе. Например: проанализировать материал о многозначности и омонимии в школьном учебнике и сопоставить с материалом, который дается в курсе современного русского языка с точки зрения отражения в нем научных сведений о многозначности слова и омонимии.

Еще большие возможности для привития интереса к предмету и развитию творческих способностей студентов дает учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа. Эта система позволяет максимально индивидуализировать задания, дает преподавателю возможность дифференцировать работу студентов в зависимости от их успеваемости.

Методика обучения русскому языку изучается на старших курсах, поэтому студенты делают обобщающие сообщения, требующие умения сравнивать, рассуждать (например: «Вопрос о методах исследования», «Вопрос о принципах обучения», «Вопрос о нетрадиционных педагогических технологиях» и др.). Однако во всех случаях работа студента над сообщением направляется и контролируется преподавателем: он рекомендует необходимую литературу, называя источники, в которых наиболее компактно и отчетливо представлены разные точки зрения, помогает правильно, лаконично оформить сообщение.

Большие возможности творческой работы таят в себе такие формы работы, как спецсеминары и проблемные группы. Проблематика их может быть самой разнообразной: «Современное состояние обучения русскому языку», «Проблемный подход к обучению русскому языку как средство коммуникативной компетенции учащихся», «Инновационные технологии и современные методики обучения», «Культуроведческий подход к обучению русскому языку», «Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности».

Таким образом, перед преподавателем вуза стоит важная практическая задача – учить студентов учиться в вузе и заниматься самообразованием после его окончания.

Список литературы

1. Пидкасистый П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах // Педагогика. 2005. № 3. С. 47-52.
2. Росина Н. Организация самостоятельной работы в контексте инновационного обучения // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 109-114.

ИСТОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ахтарьянова Г.Ф.

преподаватель кафедры общей и теоретической физики,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье рассматриваются современные научные эксперименты по физике как часть истории науки, а также рассматривается место фундаментальных констант в современной научной картине.

Ключевые слова: история физики, современная физика, фундаментальные константы.

Конец XX века характеризуется в экспериментальной физике, прежде всего, применением новых технологий. Эти технологии связаны как с постановкой экспериментов, так и с анализом их результатов. Применение компьютерной обработки результатов позволяет современным исследователям моделировать процесс и проводить исследования явлений (или материалов) с заданными свойствами. Однако, современная физика (и в частности современные научные эксперименты и изобретения) недостаточно освещена в

научной и методической литературе. Как правило, в существующей литературе и электронных ресурсах рассматриваются отдельные аспекты современной науки, или проводятся некоторые перечисления наиболее значимых изобретений.

Среди известных нам работ выделим работы (научные и научно-популярные), в которых рассмотрение отдельных вопросов науки (в том числе и современной) не является основной целью. Так, А. И. Абрамов [1] рассматривая историю развития атомной и ядерной физики, также затрагивает эксперименты и открытия конца XX века. Ю. И. Рылев в своей энциклопедии [2], кроме всех прочих (бытовых) изобретений человечества, также приводит и перечень научных изобретений, в хронологическом порядке начиная с 1901 г. и заканчивая 2010 г. Особую ценность представляют работы, в которых основная цель не только рассмотреть особенности современной физики, но и возможность включения ее в школьный курс: Л. В. Тарасова [3]; В. В. Кудрявцева, В. А. Ильина и Г. Ф. Михайлишиной [4].

В ходе наших исследований [5-6], мы пришли к выводу, что обширные экспериментальные и технические знания, которыми живет современная физическая наука, остаются неизвестными. И в глазах, как студентов, так и школьников (а иногда и учителей) физика представляется застывшей системой, в которой не происходит особых изменений. Однако это далеко не так.

Для примера рассмотрим вопрос о *фундаментальных константах*. Проблема определения их величин занимала умы многих ученых всех времен, большинство из которых тратили годы на проведение экспериментов и усовершенствование методов измерения и экспериментальных установок для получения более точных результатов. К примеру, проблеме доказательства конечности скорости света и измерению ее величины были посвящены работы датского ученого О. Ремера, предложившего астрономический метод измерений, французские физики А. И. Физо и Л. Фуко предложили лабораторный метод определения скорости света, получив достаточно точные результаты для воздуха и воды. А американский ученый А. Майкельсон потратил всю свою жизнь на уточнение этой величины, проведя свои последние измерения в 78 летнем возрасте. Роберт Милликен, исключая возможные источники погрешностей из своих экспериментов, потратил на уточнение значения заряда электрона более 5 лет.

В курсе школьной физики и вузовской классической физики фундаментальными принято называть следующие величины: заряд электрона e , скорость света c , постоянную планка h , гравитационную постоянную G и коэффициент Больцмана k_B (иногда к ним добавляют массу покоя электрона магнитную и диэлектрическую проницаемость вакуума). Однако, с развитием физики элементарных частиц и созданием Стандартной модели (или Стандартной модели физики элементарных частиц) представляющую собой теоретическую модель, описывающую электромагнитное, слабое и сильное взаимодействие всех элементарных частиц, количество фундаментальных констант значительно возросло. Некоторые авторы выделяют от 28 до 300 констант. Х. Фритцш указывает на 28 фундаментальных констант, от которых

зависит Стандартная модель: постоянная гравитации (G); постоянная тонкой структуры (α); константа связи слабых взаимодействий (g_w); константа связи сильных взаимодействий g_H ; масса W -бозона; масса хиггсовского бозона; массы трех заряженных лептонов; массы нейтрино; массы шести кварков; четыре параметра, описывающие смешивание ароматов кварков и шесть параметров, описывающих смешивание сортов лептонов и измеряемых из анализа нейтронных осцилляций [7].

После создания квантовой механики, в 1926 году фундаментальный статус приобрела постоянная Планка h , введенная Максом Планком как коэффициент в законе теплового излучения. Ряд учёных к фундаментальным также относят элементарный заряд e (или постоянную тонкой структуры α) и космологическую константу Λ , являющуюся характеристикой вакуума в общей теории относительности. Г. А. Гамов и др. еще в 1928 году, в качестве основной выделили систему фундаментальных единиц cGh , позднее М.П. Бронштейн ввел термин « cGh -физика».

Изменение количества фундаментальных констант в первую очередь связано с переходом физики к безразмерным константам. Фундаментальные константы в том виде, в котором мы рассматриваем их в школе и привыкли воспринимать, относятся к размерным константам, т.е. численное значение этих констант зависит от выбора единиц измерения. Безразмерные же константы не зависят от единиц измерения и могут быть определены математически в рамках одной теории. Таким образом, для современной физики характерен переход к безразмерным константам, определение которых является задачей чисто теоретического характера и не требует экспериментальных уточняющих измерений.

С другой стороны, в настоящее время во всем мире уделяется большое внимание изучению экспериментов, позволивших измерить фундаментальные константы. Во многих зарубежных странах выпускаются специальные установки, предназначенные для постановки исторических опытов на современном оборудовании. В 2000 г. в Международном бюро мер и весов было выполнено новое измерение гравитационной постоянной.

Список литературы

1. Абрамов А.И. История ядерной физики: Учебное пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.
2. Рылев, Ю.И. 6000 изобретений XX и XXI веков, изменивших мир. – М.: Эксмо, 2012. – 4828 с.
3. Тарасов, Л.В. Современная физика в средней школе. – М.: Просвещение, 1990. – 288 с.
4. Кудрявцев, В.В., Ильин, В.А., Михайлишина, Г.Ф. Изучение современной физики в профильной школе: методологический аспект // Педагогическое образование и наука. 2011. №9. С. 40-47.
5. Ахтарьянова Г.Ф., Тулькибаева Н.Н. Современные научные эксперименты по физике и проблемы их изучения в школе // Казанская наука. 2015. №3. С. 128-130
6. Ахтарьянова, Г.Ф. Современные научные эксперименты в истории физики // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы. 2015. №2(34). С. 8-14.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ

Боброва И.А.

доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании, к.п.н., Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, г. Ставрополь

В статье рассмотрены виды насилия, совершаемые над детьми и основные аспекты диагностической работы по определению психологического состояния детей, переживших жестокое обращение.

Ключевые слова: диагностика, жестокое обращение с детьми, психологическое состояние ребенка.

Проблема насилия и жестокого обращения с детьми в современном мире – одна из самых острых и актуальных. Насилие не только наносит непоправимый вред духовному, социальному, психическому, физическому здоровью ребенка, но и влечет за собой тяжелые социальные последствия, так как формирует социально дезадаптированную личность.

Насилие является сложным предметом для обсуждения, его жертвы нередко вынуждены молчать, и это требует особого подхода и такта в работе с детьми, пострадавшими от жестокого обращения [3].

Е.И. Цымбал жестокое обращение трактует, как любые умышленные действия или бездействие со стороны родителей, лиц, на которых возложены по закону обязанности по воспитанию ребенка, а также лиц, обязанных осуществлять надзор за ребенком, причинившие вред физическому или психическому здоровью ребенка или вследствие которых нарушилось естественное развитие ребенка либо возникла реальная угроза для его жизни и здоровья [6].

И.А. Алексеева, И.Г. Новосельский, Е.Н. Волкова [1; 4] классифицируют и определяют известные виды насилия следующим образом:

Физическое насилие – нанесение ребенку физических травм и телесных повреждений, применение физических наказаний; преднамеренное или неосторожное нанесение травм ребенку, которое вызывает нарушение физического или психического здоровья или отставание в развитии.

Психологическое (эмоциональное) насилие – неспособность родителя или другого лица, заботящегося о ребенке, обеспечить подходящую для ребенка доброжелательную атмосферу. Это длительное, периодическое или постоянное воздействие родителей или других взрослых на ребенка, приводя-

щие к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушению психического развития.

Сексуальное насилие – это вовлечение зависимых, незрелых детей и подростков в сексуальную активность, которую они не полностью осознают, на которую они не могут дать информированное согласие или которая нарушает социальные (общественные) табу на семейные роли.

Пренебрежение нуждами ребенка – родители или замещающие их лица (включая учреждения длительного пребывания детей) не обеспечивают ребенка пищей, кровом, одеждой, гигиеническими условиями, соответствующими его потребностям, что наносит вред психологическому или физическому здоровью ребенка; неспособность родителей или лиц их заменяющих удовлетворять основные нужды и потребности ребенка: в пище, одежде, жилье, медицинской помощи, воспитании, образовании и т.д.

Буллинг – травля детей сверстниками в детских коллективах, повторяющаяся агрессия по отношению к определенному человеку, включающая в себя принуждение и злоупотребление.

Буллинг может проявляться в физическом насилии, угрозах, а также вербальной агрессии и унижении, злоупотреблении силой (властью) для подавления и оскорбления [2].

Психологическая помощь детям и подросткам, пережившим насилие и жестокость, должна быть направлена на возможно полное устранение их последствий и принятие мер по прекращению насильственных действий.

Эта работа включает меры профилактического, диагностического и коррекционно-терапевтического характера.

Для оказания эффективной помощи пострадавшему нужна полная и всеобъемлющая информация о нем и обстоятельствах его жизни.

Цель психологической помощи ребенку состоит в уменьшении отрицательного влияния пережитой им травмы на его дальнейшее развитие, предотвращение отклонений в поведении, облегчение реабилитации в обществе. Современные методы обследования с использованием различных вариантов диагностического измерения позволяют оценить психологическое состояние детей и выявить нарушения. Данные дифференциально-диагностических методик имеют личностно ориентированную направленность и предполагают проведение социально-психологического анализа условий жизни и развития ребенка. Контроль за психическим развитием ребенка с целью своевременного выявления нарушений в онтогенезе дает возможность организовать работу по коррекции, компенсации и предупреждению отклонений в развитии [5].

Проводя психодиагностику, психолог выбирает методы исследования в зависимости от конкретной ситуации, особенностей ребенка, особенностей жестокого обращения и т.д. Наиболее информативными для диагностики психологического состояния детей являются следующие *методики*:

1. **Структурированное интервью** «Диагностика постстрессовых расстройств и адаптационных нарушений у детей» (Pynoos, R., Spencer, E., 1986).

2. **Методики**, разработанные сотрудниками Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» М.В.Фадеевой, Е.В.Шапошниковой под руководством профессора Е.Н. Волковой (методика неоконченных предложений, карта наблюдений, методика «Письмо другу», интервью для диагностики насилия), применяются для диагностики распространенности случаев насилия и жестокого обращения среди детей и подростков.

3. **Тест-опросник Шмишека** для определения типа акцентуаций характера и наличия психопатических проявлений.

4. **Цветовой тест М. Люшера** для определения актуального психоэмоционального состояния жертвы, ее потребностей, страхов, уровня стресса и других индивидуальных характеристик.

5. **Методика «выбери нужное лицо»**, данная методика представляет собой детский тест тревожности.

6. **Рисуночные тесты «Несуществующее животное», «Дом-деревочеловек», «Кинетический рисунок семьи»**, направленные на определения зон психологического конфликта, сфер наибольшей тревоги, враждебности и эго-состояний жертвы насилия.

7. **Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)** для диагностики типов негармоничного (патологизирующего) семейного воспитания.

Таким образом, своевременная диагностика психологического состояния ребенка, пережившего жестокое обращение, способствует качественной коррекционной работе с ним в дальнейшем.

Список литературы

1. Алексеева И. А., Новосельский И. Г. «Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь». 2-е изд. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. – 460 с.

2. Дэвид А. Лэйн. «Школьная травля» (буллинг). [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.supporter.ru/pages.php?idr=43&id=123&pageid=2>

3. Организация работы мобильной арт-терапевтической студии: методическое пособие. Ч.1. – Воронеж: ГБУ ВО «ЦППП и РД», 2014. – 92 с.

4. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред.Е.Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

5. Профилактика насилия и жестокого обращения с детьми: методические рекомендации для педагогов / сост. Шалаева К. С., Сергеева М. С. и др. – Полевской, 2014. 91 с.

6. Цымбал Е.И. Жестокое обращение с детьми: причины, проявления, последствия: учебное пособие / Е.И. Цымбал. – М.:РБФ НАН, 2007.

ВЫБОР СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Боброва Л.В.

зав. кафедрой математики и информатики, к.т.н., доцент,
Национальный открытый институт, Россия, г. Санкт-Петербург

Рыбакова Е.А.

старший преподаватель кафедры информатики,
Санкт-Петербургский государственный университет экономики,
Россия, г. Санкт-Петербург

Рассматриваются вопросы программного обеспечения информационной образовательной среды вуза. Анализируются характеристики системы управления обучением Moodle.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные технологии, системы управления обучением.

Основные характеристики современного мира – информатизация и глобализация. Социальное следствие глобализации – появление новых форм образования, которые начинают приобретать черты широкомасштабных систем с размытыми географическими границами. Дистанционное образование относится к этим системам. Для обозначения методов дистанционного обучения часто используется термин e-Learning (электронное обучение).

Распоряжением Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р «Об утверждении плана мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» предусмотрено увеличение доли дистанционного обучения в РФ – на электронное обучение перейдут 20% обучающихся. Для создания полноценного процесса дистанционного обучения необходим целый комплекс мер [1].

В процессе развития технологий e-Learning, в конце 90-х годов прошлого столетия, возникли системы категории Learning Management System (LMS) – системы управления обучением, включающие средства не только для организации и контроля использования компьютерных курсов и тренингов, но и для администрирования учебного процесса в целом, в том числе его традиционных форм. Наиболее распространенные на сегодняшний день системы – Moodle, Blackboard, SAKAI. LMS служит фундаментом для построения всего процесса электронного обучения. Любая LMS предполагает наличие стандартных модулей (средства разработки курсов, курсы, система управления контентом, система управления обучаемыми, система взаимодействия с Internet). Студент получает от LMS возможности доступа к учебному порталу, который является отправной точкой для доставки всего учебного контента, выбора подходящих траекторий обучения на основе предварительного и промежуточных тестирований, использования дополнительных материалов.

Система управления обучением включает в себя задачи регистрации и контроля доступа пользователей к системе и к учебному контенту, организации слушателей в группы, для предоставления им общих курсов и составления отчетности, управление аудиторными и преподавательскими ресурсами [2]. LMS отвечает также за интеграцию дополнительных элементов учебного процесса (практические занятия, лабораторные работы, средства совместной работы, ссылки на внешние материалы и другие).

В последнее время активно развивается новый класс систем, реализующих управление учебным контентом – Learning Content Management System (LCMS). В отличие от LMS подобные системы концентрируются на задачах управления содержанием учебных программ, а не процессом обучения и ориентированы не на менеджеров и студентов, а на разработчиков контентов, специалистов по методологической компоновке курсов и руководителей проектов обучения. Ярким представителем систем класса LCMS является разработка компании IBM – Lotus Workplace Collaborative Learning.

Значительное число учебных заведений ориентируется на бесплатно распространяемое программное обеспечение, которое позволяет организовывать дистанционный учебный процесс. Подобной программой является MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), предназначенная для организации взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, для организации традиционных дистанционных курсов, а также для поддержки очного обучения (используется уже в 160 странах [3]). Используя Moodle, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п.

Для использования Moodle достаточно иметь любой web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. По результатам выполнения обучаемыми заданий преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является и центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Особую ценность Moodle представляет собой именно потому, что его можно использовать как с системой Windows, так и с пакетами свободно распространяемого программного обеспечения: Linux, Ubuntu, OpenOffice.org и др.

Благодаря своим функциональным возможностям система приобрела большую популярность и успешно конкурирует с коммерческими LMS [2]. Moodle дает возможность проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами информационно-образовательной среды. Система имеет удобный, интуитивно понятный интерфейс.

Список литературы

1. Смирнова Н.А. Проблемы формирования информационно-образовательной среды вуза в условиях информационного общества // Научный альманах, 2016. №2 (16). С. 243-245.
2. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения MOODLE: учебное пособие. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.

3. Практика электронного обучения с использованием Moodle/ А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бойко И.Н.

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

В данной статье раскрывается проблема формирования культуры поведения обучающихся в системе среднего профессионального образования, обозначены дидактические принципы в вышеуказанном направлении.

Ключевые слова: культура поведения, студент.

Студенческий возраст характеризуется стремлением самостоятельно и активно выбрать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс осуществляется в ходе жизнедеятельности студентов и преподавателей. Мощное влияние и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит молодой человек. Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением, происходит как унификация, рост схожести поведения однокурсников за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на коллектив. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения социальных ролей и выдвижения лидеров и т.п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на манеру его поведения [5]. Студентам нужно помочь раскрыть глубокие внутреннее значения культуры поведения, в понимании того, что соблюдение правил приличия свидетельствует об уважительном отношении к людям, обычаям, по-другому они будут наблюдать в них лишние условности. Воспитание культуры поведения – одна из важных сторон многогранного процесса развития личности, усвоение подрастающим человеком нравственных ценностей. Оно включает в себя развитие нравственных качеств и способность существовать сообразно принципам, нормам и правилам морали, когда нравственные убеждения воплощаются в настоящих делах и поступках. Воспитание культуры поведения студента рассматривается как процесс усвоения данных социумом образцов поведения, в итоге которого эти образцы выступают регуляторами его поведения [2, с. 12].

Развитие гармоничной личности – непростой, значимый процесс, который выступает в форме физического, психического и общественного развития человека, который определяется внешними и внутренними естественными и публичными критериями.

«Человек человеку – друг» – данный фактор один из основных в нашей жизни, в отношениях с окружающими нас людьми. Когда мы обижаемся на невежливость кого-нибудь, мы говорим: «Некультурный человек, невоспитанный человек». Оправдывая невежливость, говорят: «Он же совершенно необразованный». Это свидетельствует о том, что культуру поведения нужно осознано воспитывать. Будущие поколения нужно вооружить такими навыками, привычками, умениями, с которыми легче будет устанавливать контакты, сохранять естественность в общении людей, помогать в создании атмосферы доброжелательности.

Большая часть критериев культуры поведения, которые описывают отношение человека к другим людям и самому себе, вытекают из норм морали, это критерии воспитанности, обязательности, такта, внимательности, точности. Но существуют и такие критерии, которые соединены с гигиеной, эстетикой быта. Существующие правила поведения, часто условны, часто соединены со сложившимися традициями и обычаями. К ним относятся критерии приличия, культура речи, этикет. Заниматься воспитанием привычек культурного поведения и навыков нужно начинать в семье, но также систематическая работа по данной проблеме проводится и в системе среднего профессионального образования. Одной из важнейших функций колледжа является воспитательная функция. Для ее успешной реализации необходима соответствующая воспитательно-развивающая среда, стимулирующая развитие личности студента, воспитание профессионально компетентного специалиста, гражданина, человека с высоким уровнем культуры и нравственности. Воспитательная функция колледжа имеет свои особенности: она не исчерпывается какой-либо одной специфической (воспитательной) деятельностью, а пронизывает все виды деятельности, в которые включается личность в период обучения, в системе среднего профессионального образования.

В воспитании культуры поведения, существенное место обязана занимать практическая отработка привычек и навыков, так как почти у всех студентов по статистике наблюдается отставание развития навыков и привычек культурного поведения от знания соответствующих правил. В большинстве случаев это бывает вследствие того, что преподаватели придают огромный смысл словесным формам воздействия (беседам, объяснениям правил).

Недооценка практической отработки отдельных навыков культуры поведения во время проведения особых мероприятий, практикумов, упражнений у обучающихся приводит к таким фактам, как неумение вести себя в обществе, в общественном месте, неряшливости в одежде, грубости и т.д. [1, с. 48].

Как и любое общество, студенчество вырабатывает в качестве социальных норм специфическую систему образцов поведения, ими принятых, одобряемых, культивируемых и ожидаемых от каждого, находящегося в соответ-

ствующей ситуации. Их нарушение включает механизмы социального контроля (неодобрение, осуждение, наказание), обеспечивающего коррекцию поведения, отклоняющегося от нормы. О существовании и принятии норм свидетельствует однозначное реагирование окружающих на поступок кого-либо, отличающийся от поведения всех остальных. Диапазон студенческих норм чрезвычайно широк – от образцов поведения во время занятий, до правил вежливости в студенческом коллективе.

Развитие нравственных ценностных ориентиров студентов – это один из аспектов воспитания, который направлен на усвоение и присвоение высших нравственных ценностей подрастающего поколения и руководство ими в действиях, поступках и поведении. Но бывает так, что элементарные нормы культурного поведения не привиты с ранних лет, позже приходится возмещать этот пробел и часто приходится проводить более усложненную работу: перевоспитывать обучающихся, у которых укоренились отрицательные привычки. Отсутствие самых простых привычек у студентов затрудняет работу над воспитанием у них наиболее тонких и сложных проявлений культурного поведения: деликатности, непринужденности, изящества манер, такту и т.д.

Работая с обучающимися нужно направлять внимание, в первую очередь, на выработку навыков и привычек поведения. Достигнуть этого возможно лишь системным приучением студентов к исполнению правил культурного поведения. Нужна такая организация жизни в колледже, чтобы студенты непрерывно накапливали опыт правильных нравственных отношений. Другими словами, воспитание обязано быть соединено с самовоспитанием [4, с. 5].

Всю эту трудную, гигантскую работу нужно вести в тесном контакте с родителями, объяснять им верные способы воспитания и договариваться о единственной линии педагогического действия [3, с. 128].

Среди родителей, считающих, что у них имеется необходимый минимум педагогических знаний, половина не извлекает из них практическую пользу: одни пытаются, но не всегда умеют применить знания на практике, другие – не всегда применяют, а третьи не применяют вообще. Выработка педагогических умений достигается лишь при активном участии родителей в разнообразных делах и занятиях, связанным с воспитанием и образованием студентов. Работа с родителями студентов направлена на создание благоприятных условий для освоения образовательных профессиональных программ в колледже и предусматривает следующие формы взаимодействия: общее собрание для родителей; родительские собрания в группах; индивидуальная работа с родителями (беседы, консультации); привлечение родителей к организации внеклассных мероприятий в группах.

Необходимо изучать семью студента в целях согласования воспитательных и образовательных воздействий. Опыт показывает, что студенты, имеющие осведомительных и активных родителей, лучше подготовлены к жизненным трудностям. Необходимо, чтобы студент все знал о своих трудностях и находил способы (при помощи родителей) справляться с ними.

При создании взаимодействия студента с преподавателем необходимо ориентироваться на повышение активности студентов, установление с ними обратной связи, создание дружелюбной атмосферы совместного решения поставленных задач.

Стратегия формирования культуры поведения обучающихся в системе среднего профессионального образования основывается на стимулировании внутренней активности личности студента, направленной на ее самоактуализацию, самоопределение, самореализацию, готовность тратить свои силы и энергию на благо общества.

Список литературы

1. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание. – М.: Просвещение, 1979. – 534 с.
2. Богашев А. Духовно-нравственное воспитание молодежи [Текст] / А. Богашев // Воспитание школьников. – 2008. – №9. – С. 10-14.
3. Курочкин Е.В. Образование как ценность семьи// Инновации в образовании. – 2013. – №1. – С. 127-129.
4. Никандров Н.Д. Духовно-нравственная культура и российская школа [Текст] / Н.Д.Никандров // Педагогика. – 2009. – №3. – С. 3-9.
5. Педагогика и психология высшей школы – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_rost2.html (Дата обращения 20.11.2016 г.)

ВЛИЯНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Булгаков В.М.

старший преподаватель кафедры социальной психологии и акмеологии,
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
Россия, г. Орел

В статье рассматриваются подходы к проблеме саморегуляции произвольной активности личности в отечественной психологии. Автор показывает положительное влияние формирования компонентов осознанной саморегуляции у старшеклассников как условий для успешного профессионального и личностного самоопределения в ранней юности.

Ключевые слова: самосознание, произвольная активность, самоконтроль, саморегуляция целенаправленной активности личности, самоорганизации, саморазвития, самоопределения в юношеском возрасте.

Проблема саморегуляции издавна привлекала внимание исследователей, как в плане теоретического рассмотрения, так и в плане экспериментальных исследований. Единой точки зрения на определения термина осознанная саморегуляция пока не существует в научном сообществе. На сегодняшний момент среди психологических исследований регуляции в отечественной психологии можно выделить три основные направления с точки зрения предмета исследования: 1) изучение особенностей регуляции деятельности (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, К.А. Абульханова-Славская,

А.М. Волков, А.Г. Асмолов, Г.Н. Солнцева и др.); 2) исследования личностной регуляции поведения (В.Г. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Иванников, Ю.М. Миславский, В.И. Моросанова, И.И. Чеснокова, А.С. Шаров, В.А. Ядов и др.); 3) исследования социальной, нормативной регуляции поведения (М.И. Бобнева, И.Ю. Истошин, Е.А. Родионова, Е.В. Шорохова, С.Г. Якобсон и др.).

Анализ регуляции деятельности наиболее подробно представлен в исследованиях О.А. Конопкина [5]. При построении модели саморегуляции автор концентрирует свое внимание на структурных особенностях, функциональных звеньях данного процесса. Предлагаемая О.А. Конопкиным модель функциональной структуры регуляции имеет несколько основных звеньев: 1) субъективная модель значимых для реализации цели условий, 2) принятая субъектом программа преобразований, 3) система критериев оценки успешности действий, 4) информация о ходе преобразований и их результатах, 5) представление о желаемых результатах преобразований. Автором была выделена модель, отражающая, в первую очередь, информационный аспект процесса регуляции: взаимодействие представленных в сознании субъекта образований, отвечающих за передачу, прием, изменение информации, касающейся особенностей протекания деятельности. Ведущим механизмом регуляции деятельности считается механизм контроля и оценки действий по ходу их осуществления. Осознанная саморегуляция понимается О.А. Конопкиным как «системно организованный процесс внутренней активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [4, с.6].

Проблема соотношения регуляции деятельности и личностной регуляции представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской [1]. Автор рассматривает два уровня, между которыми существует тесная связь, это уровень личностной регуляции деятельности и уровень психической регуляции (психических процессов, свойств и состояний). На личностном уровне регуляция деятельности предполагает постановку цели, побуждение к деятельности, а также сохранение и поддержание соответствующего уровня активности, реализацию определенных требований личности к себе.

Интересной и проработанной является модель Ю.А. Миславского (1991). Ю.А. Миславский взял за основу модель О.А. Конопкина и по аналогии сделал теоретическую модель системы регуляции личности. В целом, структурными компонентами саморегуляции личности, по Ю.А. Миславскому, являются ценности, цели, идеалы, образ «Я», притязания и самооценка. Эти функциональные составляющие формируются в процессах общения, отношений с другими людьми и детерминируют активность и развитие личности. Таким путем Ю.А. Миславский осуществил переход от деятельностной к личностной модели регуляции [6].

Личностный подход при построении структуры регуляции мы наблюдаем у В.А. Ядова. Им разработана «диспозиционная концепция регуляции социального поведения». У автора поведение личности регулируется иерархически структурированной диспозиционной системой, а структурные компоненты личности отождествляются с уровнями диспозиции [10].

Особый интерес в рамках личностного подхода вызывает концепция А.С. Шарова (1994, 2000). Он рассматривает регуляцию как центр, как ведущую систему психологической структуры личности. «Регуляция – это направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством системы выборов» [9, с.105]. Регуляция как ведущая система структуры личности наполняется содержанием через структурные подсистемы: ценностно-смысловую сферу человека, активность и рефлексивность, которые являются необходимыми и обязательными, без них регуляция невозможна.

Другой подход к личностной регуляции представлен в теории И.И. Чесноковой. Проблема саморегуляции рассматривается ею в контексте самосознания человека. Именно через процесс саморегуляции, самоорганизации проявляются, объективируются знания человека о себе, как результат самопознания, и его эмоционально-ценностное отношение к себе. Саморегуляция, по мнению И.И. Чесноковой, проявляется в непосредственном осуществлении коррекции действий и готовности личности вносить изменения в собственное поведение [8].

Из анализа предложенных подходов к исследованию личностной регуляции поведения (Ю.М. Миславского, И.И. Чесноковой, В.А. Ядова) можно сделать вывод о сложной структурной организации данного процесса, его целостности, разворачивании на разных уровнях функционирования личности. Личностная регуляция поведения связывается исследователями с такими образованиями, как ценностные ориентации, образ «Я», идеал, уровень притязаний, самооценка, самосознание. Процесс личностной регуляции поведения направлен на обеспечение в индивиде определенных личностных черт, которые проявляются в разных ситуациях, разных формах активности.

Ситуация развития в ранней юности характеризуется в первую очередь тем, что молодежь стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь [3]. Основная задача возраста, в плане личностного и профессионального самоопределения, стать более свободным от императивности как внешних воздействий, так и собственных непосредственных побуждений, и действовать в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми решениями. Из человека, подчиненного обстоятельствам, старшеклассники постепенно превращаются в руководителя этих обстоятельств, субъекта взаимодействия, который часто сам создает среду и активно ее преобразует. Таким образом, саморегуляция выступает в юношеском возрасте как основание субъектности т.е. помогает юноше реализовать целеполагания и целеосуществление, достичь высшего уровня самоорганизации, саморазвития, самоопределения.

Помочь юношам и девушкам преодолеть сложившийся кризис личностного и профессионального самоопределения должна, на наш взгляд, ориентация, в учебно-воспитательном процессе в старших классах общеобразовательных школ на развитие и формирование системы осознанной личностной саморегуляции. Важно развивать у старшеклассников основные элементы саморегуляции: рефлекссию, самостоятельность, инициативность, ответственность, планирование и контроль своей деятельности, а также временную перспективу личности.

Итак, осознанная саморегуляция целенаправленной активности личности выступает как наиболее общая функция целостной психики старшеклассника, в процессе саморегуляции и реализуется единство психики во всем богатстве условно выделенных ее отдельных уровней, сторон и процессов. На наш взгляд, целенаправленная работа по формированию и развитию осознанной саморегуляции произвольной активности личности в ранней юности является не только условием успешности профессионального и личностного самоопределения, но и одним из факторов развития самостоятельной и активной личности подрастающего поколения как субъекта личностных и общественных преобразований в современном мире.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности. // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 92-102.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: НП РАН, 1994. – 109 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста М.: Просвещение, 1972. – 175 с.
4. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. -№ 1. – С. 5-12.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 255 с.
6. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 151 с.
7. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 368 с.
8. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности. – М., 1982. – С. 120-135.
9. Шаров А.С. Психология познания человека. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1994. – 358 с.
10. Ядов В.А. Регуляция и саморегуляция социального поведения личности: постановка проблемы // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. - Л.: Наука, 1979. – С. 6-32.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ВУЗЕ

Виткалов В.Г.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика», канд. техн. наук, доцент,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

Варенцова Т.А.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика», канд. пед. наук, доцент,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

Петрова В.В.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика», канд. пед. наук, доцент,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

Живоглядова И.А.

старший преподаватель кафедры «Дизайн и инженерная графика»,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье рассматривается проблема преемственности геометро-графического образования специалистов, роль геометрии в освоении студентами курса начертательной геометрии.

Ключевые слова: геометрия, графический язык, преемственность, начертательная геометрия.

В современных условиях нельзя недооценивать значение графики как уникального средства общения людей различных профессий и национальностей, так как язык графики интернационален и универсален. Мировые тенденции показывают, что в современных условиях до 70% всей информации представляют наглядно графическими способами.

Графика сегодня – это международный язык профессионального технического общения, средство развития пространственного мышления. Язык графики в силу ряда своих свойств является уникальным в коммуникативном процессе. Он точен, нагляден и лаконичен. Из всего многообразия знаковых систем и языков, созданных мировой культурой, графический язык является уникальным в представлении научно-технической информации, что позволяет ему стать профессионально ориентированным языком в инжиниринге [1, с. 27].

Это еще раз доказывает необходимость фундаментальной подготовки студентов технических специальностей, главной составляющей которой является геометро-графическая подготовка как наглядная и универсальная. Высокий уровень графической подготовки студентов вузов позволяет расши-

рить кругозор, повысить качество образования, а после учебного заведения – быстро адаптироваться в условиях современного производства.

К основным дисциплинам графической подготовки студентов относят начертательную геометрию и инженерную графику. Теоретической базой начертательной геометрии является геометрия. Уровень ее развития должен определять принцип построения курса начертательной геометрии в вузе. Процесс усвоения знаний по учебной дисциплине рассматривается как установление связей между старыми и вновь приобретенными знаниями. Этому отвечает принцип преемственности в обучении.

Геометрия является носителем собственного метода познания мира. Овладение этим методом и является важнейшей целью инженерного образования. Главным действующим лицом геометрии является геометрическая фигура, а главным средством обучения – чертеж. Начертательная геометрия использует метод проецирования для получения изображений пространственных форм на плоском чертеже.

Известно, что уровень геометрических знаний многих абитуриентов в настоящее время является недостаточным. Отсутствие необходимых геометрических знаний становится преградой в обучении студентов начертательной геометрии. Преемственность в обучении устанавливает необходимую связь и правильное соотношение между частями учебного процесса на разных этапах его изучения. Любой учебный материал должен опираться на известные уже разделы. Начинать изложение материала курса начертательной геометрии необходимо с учетом знаний в области геометрии, которые были получены обучающимися в школе. В связи с тем, что у большинства студентов такие знания не на высоком уровне, необходимо сначала разобрать основные геометрические понятия. При изложении всего материала на основе простых понятий должны формироваться более сложные.

Для облегчения усвоения материала предложено разделить курс начертательной геометрии на четыре модуля. В первых двух модулях излагаются методы проецирования различных геометрических фигур. В третьем модуле рассматривается взаимодействие различных геометрических объектов. Необходимо, чтобы учебный материал внутри каждого модуля имел четкую логическую связь. Сначала предлагается ознакомить студентов с устройством проекционного аппарата, после этого изучаются способы построения проекций геометрических фигур, начиная с точки и заканчивая поверхностью, и формулируются задачи, которые приходится решать при работе с этими фигурами. Наконец, в последнем модуле решаются комплексные задачи начертательной геометрии различными методами.

Преемственность в обучении требует формирования мотивационного компонента готовности студента к изучению начертательной геометрии. Включение студента в учебный процесс как активного субъекта учебной деятельности обуславливает высокие требования к самостоятельной работе обу-

чающихся. Организация самостоятельной работы студентов включает совокупность видов учебной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствие. К самостоятельной работе студента можно отнести также организационную и самовоспитательную деятельность. Самостоятельная работа студента при изучении начертательной геометрии включает самостоятельную работу в образовательном портале и с учебными материалами, выполнение индивидуальных домашних графических работ, самостоятельную подготовку к тестированию [2, с. 329].

Конечной целью освоения начертательной геометрии является умение применять полученные знания на практике. Студенты должны овладеть значительным багажом умений и навыков по работе с плоскими изображениями трёхмерных объектов, свободно выражать свои мысли графически, грамотно владеть выразительным техническим языком чертежа. Необходима реализация межпредметных преемственных связей начертательной геометрии, инженерной графики, компьютерной графики и специальных дисциплин. Совершенствуя способность по плоскому изображению мысленно создавать представления о форме предмета, начертательная геометрия готовит будущего инженера к успешному изучению специальных предметов и к техническому творчеству – проектированию.

Реализация принципа преемственности в обучении начертательной геометрии в вузе позволяет в соответствии с требованиями современной дидактики:

- установить взаимосвязи между методами, средствами, формами обучения студентов геометро-графическим дисциплинам для достижения целостности организации профессионального обучения;
- определить оптимальный выбор средств развития обучаемых;
- скоординировать учебный процесс в направлении совершенствования личностно-профессиональных качеств специалистов [3, с. 135].

Список литературы

1. Амирджанова И.Ю., Виткалов В.Г. Современное состояние развития геометро-графической культуры и компетентности будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №2-2. С. 26-31.
2. Варенцова Т.А., Виткалов В.Г., Петрова В.В., Писканова Е.А. Виды самостоятельной работы студентов с указанием цели их выполнения // Теплофизические и технологические аспекты повышения эффективности машиностроительного производства: Труды IV международной научно-технической конференции (Резниковские чтения), Т. 2. Тольятти, 2015. С. 326-329.
3. Петрова В.В. Совершенствование подготовки студентов вузов сервиса к конструкторской деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2002. 288 с.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ «СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА» В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ЭТЮДНОГО ТВОРЧЕСТВА А.Н. СКРЯБИНА

Газеева А.С.

аспирант кафедры педагогики и психологии,
Московский государственный институт культуры, Россия, г. Москва

Булатова Н.Д.

профессор кафедры теории и истории НХК, канд. пед. наук,
Московский государственный институт культуры, Россия, г. Москва

В статье музыкальная культура «серебряного века» и этюдное творчество А. Н. Скрябина рассматривается в качестве одного из важнейших факторов развития художественно-эстетического мировоззрения у студентов-пианистов в вузе. Изучение музыкальной культуры «серебряного века» и этюдного творчества А. Н. Скрябина позволяет осуществить интеллектуальное развитие студентов-пианистов, расширять их художественное и эстетическое мировоззрение, сформировать духовные качества, необходимые для исполнения лучших образцов фортепианной музыки в целом.

Ключевые слова: музыкальная культура, художественно-эстетическое мировоззрение, этюдное творчество, Александр Николаевич Скрябин.

В современном мире в области музыкального образования существует проблема формирования художественно-эстетического мировоззрения у студентов-пианистов. Это касается не только студентов среднего специального образования, но и тех, кто обучается в вузе. Кроме того, образовательные программы, адаптированные к существующим условиям обучения, подразумевают наличие у студентов не только теоретических знаний и практических навыков, но и высокого духовного развития и сформированного художественно-эстетического мировоззрения.

Надо отметить, что в наши дни многие музыканты-исполнители, педагоги и, наконец, студенты проявляют большой интерес к современной музыке, как отечественных, так и зарубежных композиторов. Новые стили, гармонии, способы звукоизвлечения на инструменте, безусловно, привлекают интерес музыкантов, в частности пианистов. Но, зачастую, такая музыка, являясь сложной в техническом плане, требующей хорошей подготовленности пианиста, его владением инструментом, не несет художественно-эстетической, общечеловеческой ценности, тем самым, упрощает само назначение музыки-развивать воображение, умение размышлять, искать ценное, духовное начало как первостепенное. Чтобы избежать этого в процессе обучения необходимо опираться на лучшие образцы музыкального искусства. Такими, безусловно, являются произведения русской музыки.

В нашей статье с данной целью обратимся к яркому представителю русской фортепианной школы XIX-XX веков – Александру Николаевичу Скрябину и его этюдному творчеству.

Для начала хотелось бы разъяснить, что подразумевает под собой термин «художественно-эстетическое мировоззрение». Данное значение чаще всего применяется к деятелям искусства, людям, оценивающим мир по эстетическим критериям, среди которых важную роль играет понятие «прекрасного». Суть творчества заключается не только в отражении реальности, но в её преобразении, художественном преобразовании, исправлении недостатков реальности по законам эстетики. В художественно-эстетическом мировоззрении очень сильной является индивидуально-личностная компонента, что делает результаты художественного творчества уникальными и неповторимыми. Художественное мировоззрение является составной частью эстетического сознания общества, оно – совокупность всех восприятий, понятий и чувствований относительно прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического в действительности и в искусстве.

С этой точки зрения, музыкальная жизни России конца XIX и начала XX века стал периодом необычайно быстрого, стремительного развития, выдвижения новых ее направлений и стилей. Кроме того, этот период времени сравнивают с Ренессансом. Это понятие «культурного Возрождения» распространился не только на философско- мировоззренческие представления, но и на художественную область в целом. Начало 900- х годов знаменует собой появлением понятия «серебряный век». Принято считать, что под этим определением подразумевается не вся художественная культура в целом, а только совокупность новых ее течений, именуемых «модерном» или «модернизмом», означающих не что иное, как «новое», «современное».

Период «серебряного века» представляет временной промежуток в двадцать пять лет – от начала 90-х годов XIX века до 1917 года. Русский модернизм возник с заметным опозданием, в отличие от некоторых западных стран, особенно Франции, где такие течения, как импрессионизм и символизм зарождались уже в 70- х годах XIX века. Но, не смотря на то, что основные черты были заимствованы у Запада, в России модернистские направления получили своеобразное, самостоятельное развитие. Безусловно, такие изменения связаны со всеобщей переоценкой ценностей, пересмотром утвердившихся в предыдущую эпоху представлений и критериев эстетической оценки. Этот процесс протекал в спорах и противоречиях, но именно такое многообразие поисков привело к тому, что данный период стал одним из самых ярких, плодотворных, интересным в отечественном искусстве. Многие области художественного творчества обогатились новым содержанием, новыми формами и выразительными средствами.

Первоначально данное направление получило свое развитие в литературе и знаменовалось статьей Д. С. Мережковского «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы», опубликованной в 1893 году в журнале «Северный вестник». В музыке ярким примером можно выделить фигуру Александра Николаевича Скрябина. Его творчество стало феноменом русской музыки. Это свидетельствует о новом мышлении в музыки рубежа XIX-XX веков в целом. Характерной чертой творчества Александра Николаевича было необыкновенное интенсивное духовное развитие, по-

влекшая за собой изменения в области музыкального языка. Постоянное стремление композитора к поискам, открытиям, не знающий покоя мятежный дух, уносил его к новым, неизведанным мирам, стремительно вносил изменения, характерные для всех сфер творчества. За сравнительно недолгую жизнь композитор смог преодолеть в своих произведениях эволюцию многих фортепианных жанров. Вполне вероятно, что именно с этим связано особое чувство времени Александра Николаевича. Тревожное ощущение убегающего момента приводит к максимальному насыщению. Отсюда следует лаконизм, обрывистость музыкальных фраз, сжатость формы. Поэтому А. Н. Скрябин не относится к стабильной категории оценок; сама динамика его творчества охватила весь его путь и привела к конечной цели, как к важнейшей вехи в истории музыки.

Мощной частью его композиторской деятельности стали этюды, которые по сей день привлекают внимание знатоков и любителей музыкального искусства. В творчестве А. Н. Скрябина жанр этюда получил новый виток развития, приобретая иные эмоциональные оттенки, содержательную наполненность и фактурные преобразования.

В репертуаре пианиста этюды Александра Николаевича занимают особое место. Это востребованная музыка не только для высоко – квалифицированных музыкантов, но и для студентов высших учебных заведений. Чаще всего, исполнение данной музыки, требует от пианиста профессионального уровня подготовки и сформированного художественно-эстетического мировоззрения, поэтому, этюды начинают вводиться в репертуар на начальных курсах.

Наиболее ярким и важным примером для нас является этюд № 5 op.42, написанный в последний творческий период. В нем отразились основные идеи, устремления Скрябина, к которым он шел на протяжении всего пути. Несомненно, это произведение является одной из вершин скрябинского творчества и одним из лучших этюдов для фортепиано вообще.

Пользуясь необычными и свежими выразительными средствами – сильными тональными сдвигами, Скрябин в этом этюде все же основывается на эстетические принципы позднеромантического мышления. Остродиссонирующие аккорды всегда разрешаются, и ладотональная определенность в целом всегда ясна. И все же этот этюд, как и все остальные из опуса 42 не только развивает традиции XIX века, но кое в чем порывают с ними. Влияния шопеновского пианизма здесь уже полностью преодолены, а воздействие листовского пианизма сказываются лишь в заметно переосмысленном виде. Скрябинские черты, его музыкальная индивидуальность проявляются все значительнее. Этот этюд является ярчайшим примером основной идеи скрябинского творчества – полярность образов, двойственность тем, сопоставление экстаза и томления. Но делает он это исходя не из изобразительности как таковой, а идет за движением философской мысли.

В этюде весьма необычно предстает главная идея Александра Николаевича – характерная для него двойственность – томление, переходящее в экстаз. Здесь главная партия представляет собой подготовку к основной теме,

теме полета. Основной мотив долго формируется в вихре смятений на протяжении всего первого раздела, и наконец в середине вырывается в стремительный полет. Кульминация – экстаз достигается в заключительном разделе, когда основная мысль наконец вырывается на волю, утверждаясь в едином порыве.

Для исполнения данного этюда, как одного из ярчайшего образца скрябинского творчества, студент вуза должен обладать не только широким спектром технических навыков игры на фортепиано, но и обладать высококультурным потенциалом, художественным и эстетическим вкусом. В свою очередь, педагогической задачей непременно является развитие всех перечисленных навыков и качеств у студента во время учебного процесса.

Таким образом, творчество Александра Николаевича Скрябина интересно для педагогов и студентов вуза не только с позиции его новаторства в фортепианном жанре, оно представляет собой огромную базу для развития как технических навыков, так и притока и развития художественно-эстетического мировоззрения.

Список литературы

1. Алексеев А. Русская фортепианная музыка. Конец XIX начала XX века. М., 1969.
2. Альшванг А. Место А. Н. Скрябина в истории русской музыки // А. Альшванг. Избранные сочинения. Т. 1. М., 1964.
3. Альшванг А. О философской системе А. Н. Скрябина // А. Альшванг. Избранные сочинения. Т. 1. М., 1964. С. 208-264.9. Анна Павлова. М., 1956.
4. Дельсон. В. В. Софроницкий в беседах, высказываниях и воспоминаниях. Сборник «Воспоминания о Софроницком».
5. Д.С. Мережковский. Статья «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы». «Вестник», 1893.
6. К проблеме художественного воспитания учащихся // Психолого-педагогические основы непрерывного образования: Межвузовский сборник научных трудов. – Кемерово, 1996.
7. К проблеме нравственно-эстетического образования и воспитания в вузе // Развитие личности и проблемы непрерывного образования, 21-23 октября 1997 г. – Новосибирск, 1997.
8. К проблеме непрерывности эстетического образования и воспитания учащейся молодежи // Непрерывное образование – самоопределение – профессиональная карьера. – Пущине, 1998
9. Особенности эстетического воспитания молодежи на вузовском этапе // Развитие инновационных процессов в современной школе. – Кемерово, 1998.
10. Проблема художественного воспитания учащихся в системе непрерывного образования // Социально-экономические и психологические проблемы непрерывного образования. – Кемерово, 1995.
11. Плеханов Р.Г. Воспоминания // А.Н. Скрябин. Сборник к 25-летию со дня смерти. М.; Л., 1940.
12. Эстетическое воспитание студентов как педагогическая проблема // Социально-педагогические аспекты формирования культуры личности в условиях Кузбасского региона. – Кемерово, 1997.
13. Яворский Б.А. Н. Скрябин // Сб. статей. К 100-летию со дня рождения.

МУЗЫКАЛЬНО-ХОРОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Гофман А.Е.

аспирант кафедры теории и истории народной художественной культуры,
Московский государственный институт культуры, Россия, г. Москва

В статье рассматривается музыкально-хоровое воспитание школьников с учетом этнокультурных особенностей. Данную проблему автор статьи раскрывает в ракурсе этнокультурного образования и воспитания, связывая с народной педагогикой и этнопедагогикой.

Ключевые слова: этнокультурное образование и воспитание, фольклор, этнокультурные особенности музыкально-хорового воспитания, формирование этнокультурных и этномузыкальных компетенций у школьников.

В современных условиях с особой остротой актуализируется значимость этнокультурного воспитания и образования. Этнокультурное воспитание и образование представляет собой единый процесс изучения и практической деятельности этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), формирование и воспитание личности на культурных традициях этноса, сочетающих моноэтнический фундамент постижения родной культуры и полиэтническую широту.

Основой этнокультурного воспитания и образования является творческое изучение этнокультурных особенностей этноса: языка, истории, литературы, музыки, культуры и духовного наследия.

Поэтому в поликультурном пространстве для воспитания качеств этнической толерантности и компетенции, этнокультурного сознания детей младшего школьного возраста в образовательных и культурно-досуговых учреждениях наиболее действенным фактором является музыкальное воспитание с учетом этнокультурных особенностей. Данную проблему необходимо изучать во взаимосвязи с этнокультурным воспитанием, связанного с «народной педагогикой» и «этнопедагогикой».

Теоретические представления ученых-практиков в сфере этнокультурного образования и воспитания представлены в трудах Г.П. Блиновой, Г.Н. Волкова, Н.Д. Булатовой, Е.Ю. Стрельцовой, Т.К. Солодухиной, В.И. Солодухина, Т.И. Баклановой.

По мнению великого русского педагога В.А. Сухомлинского, «музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [8], и мы с ним полностью согласны.

Музыкально-хоровое воспитание с учетом этнокультурных особенностей – это целенаправленный педагогический процесс приобщения младших школьников к национальной музыкальной культуре.

Народная художественная культура, народное творчество и народное музыкальное искусство – это не архаика, а «живая культурная память народа, его духовная составляющая» (Н.Д. Булатова).

Основными задачами музыкально-хорового воспитания выступают: а) воспитание этнической культуры личности; б) формирование и развитие этнокультурной компетентности; в) развитие личностных качеств учащихся средствами музыкально-хорового воспитания с учетом этнокультурных особенностей; г) привлечение ресурсов музыкально-хорового воспитания для профилактики и коррекции девиантного поведения личности средствами народной музыкальной культуры.

Огромным потенциалом в музыкально-хоровом воспитании с учетом этнокультурных особенностей подрастающего поколения является фольклор – древний пласт культуры, представляющий собой неисчерпаемый источник воспитания и развития человека, который служит ценным дидактическим материалом для детей младшего школьного возраста в процессе занятий в школьном хоре.

Актуальная проблема на сегодняшний день остается репертуар школьного хора. Необходимо опираться на классическую и народную музыку, которая способна создать благоприятную среду против разлагающего влияния бездуховной и антихудожественной музыки.

Образовательно-воспитательные задачи занятий хорового пения заключаются в том, что фольклор и традиционная культура на них не являются самоцелью, это лишь средство музыкального воспитания и развития учащихся. Так, для исполнения народных песен навыки народного пения с особой манерой звукоизвлечения для детей не обязательны. Народные песни можно исполнять и в академической манере, они укрепляют голосовой аппарат, дают экспериментальные сведения о народной музыкальной речи: умение отгадывать святочные загадки не самоцель, но развивает мышление и фантазию, дает представление о структуре жанра. Смысл занятий не в копировании народных обрядов, а в том, чтобы через звук, движение, цвет, композицию приобщить учащихся к духовной энергии, переживанию, заложенными в произведениях народного искусства.

Научить ребенка профессионально играть на инструменте или петь – задача непростая. Эту работу можно сравнить с трудом художника, создающего много лет свое произведение. Одна из первостепенных задач – привить интерес к музыкальным занятиям, вовлечь детей в творческую жизнь, а время определит предназначение каждого.

Цель хоровых занятий с детьми народной музыкой познакомить с лучшими образцами фольклора (прибаутками, небылицами, скороговорками, игровыми и плясовыми песнями, играми и хороводами) и привить любовь к родной природе, прочувствовать её, соприкасаясь с ней и эмоционально переживая.

Методика проведения занятий на всех этапах обучения состоит из вокально-хоровой работы, пения учебно-тренировочного материала, сообщения теоретических сведений, разучивания песен с элементами движений, знакомства детей с народными праздниками.

Для того чтобы фольклор стал альтернативой увлечению детей массовой культурой необходимо способствовать наполнению ума и сердца детей лучшими образцами русского национального фольклора.

Результативность творческого, познавательного, духовно-нравственного и увлекательного характер процесса музыкально-хорового воспитания связано со знакомством традиций и истории народной музыки. А начинать занятия необходимо со знакомства и разучивания скороговорок и считалок; прибаутки и небылицы способствуют развитию в детях музыкальных, творческих навыков, которые развивают чувство юмора и логическое мышление.

Данный подход вводит детей в мир фольклора как в особое этнокультурное пространство и способствует формированию целостных представлений о фольклоре, народном миропонимании, этических и эстетических ценностях.

Важными компонентами музыкальной культуры на хоровых занятиях детей младшего школьного возраста являются:

- музыкальная развитость (любовь к музыке);
- музыкальная наблюдательность;
- музыкальная образованность (овладение некоторыми видами музыкальной деятельности).

Представленная перед нами педагогическая система в данном случае является механизмом взаимосвязи музыкального и этнокультурного воспитания младших школьников в рамках существующего гуманитарного знания и традиционной культуры, усвоения навыков жизнедеятельности как совокупности социальных и культурологических закономерностей, а также органической связи учебного процесса и его проявлений в обыденной жизни.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что главной целью организации музыкальной деятельности в школе является пробуждение у учащихся интереса к музыке, а на основе этого – умения чувствовать, понимать, любить и оценивать музыкальные произведения.

Музыкальное воспитание младших школьников с помощью хорового пения является мощным средством для стабилизации и уравнивания нервной системы и психики, становления речи и лечения логопедических болезней, а также профилактики заболеваний голосового аппарата и органов дыхания детей.

Результаты нашего исследования показали, что выявленные этнокультурные особенности музыкального воспитания детей младшего школьного возраста в образовательных и культурно-досуговых учреждениях средствами хорового искусства, позволяют систематизировать традиционные классические формы и методы работы в детском хоровом коллективе и специфические формы современной инновационной педагогики по приобщению детей и подростков к национальной музыкальной культуре.

По-нашему мнению, музыкально-хоровое воспитание без учета особенностей национальной русской культуры приведут к отрицательному результату, как в системе народного музыкального образования в целом, так и в формировании гармоничной развитой личности в частности.

Поэтому мы полагаем, что музыкально-хоровое воспитание с этнокультурным компонентом направлено на реализацию задач этнокультурного образования: воспитание у подрастающего поколения этнического самосознания, чувства гордости за свой этнос, историю, культуру, Родину, уважения к представителям других этносов и их культурам, способности к поликультурному общению; развитие комплекса этноориентированных психических новообразований и способностей; освоение ценностей традиционной культуры, приобретение этнокультурных знаний, которые обеспечивают становление этнокультурной и поликультурной личности, гражданина России и мира.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Пение на уроках музыки. М., 1978.
2. Асафьев Б.В. О народной музыке / Сост., вступительное слово, комментарии И.И. Земцовского, А.Б. Кунанбаевой. Д.: Музыка, 1987.
3. Булатова Н.Д. Народная художественная культура как стратегический ресурс развития России: этнокультурное образование: Сборник материалов научно-практической конференции / Науч. ред. Н.Д.Булатова. – М.: МГУКИ, 2011. – 138 с.
4. Булатова Н.Д. Этнолингвистика. Учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. Гриф УМО. – М.:МГУКИ, 2009г. – 165 с.
5. Булатова Н.Д. Этнопедагогика: Метод. Пособие – М.: МГУКИ 2001.
6. Виноградов Г.С. Детский фольклор и быт: Программа наблюдений. Этнол. секция Вост. Сиб. отд. Рус. геогр. об-ва; / Г. С. Виноградов; под ред. М. К. Азадовского и Г. С. Виноградова. Вып. III. – Иркутск, 1925.
7. Кабалецкий Д.Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы (1-3 класс). М.,1982.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.

ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ НЕКОТОРЫХ ИННОВАЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Грачёва С.В.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика», канд. пед. наук, доцент,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

Живоглядова И.А.

старший преподаватель кафедры «Дизайн и инженерная графика»,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье обсуждается проблема достижения основной цели педагогического процесса о подготовке конкурентоспособного специалиста. Констатируется отрицательный эффект от некоторых новаций и решений, принимаемых на высоком административном уровне. Обосновывается необходимость в увеличении часов для качественной геометрической подготовки.

Ключевые слова: цель, конкурентоспособный специалист, разрушительные и положительные новации, качественная геометрическая подготовка, своя колея.

Педагогика – наука, разрабатывающая системы и методы целенаправленного обучения, воспитания, образования, развития. В Российском законе

об образовании провозглашается гуманистический характер образования, приоритет общественных ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности [1, с. 34]. При этом за преподавателями закрепляется право на свободу выбора и использование методик обучения и воспитания, учебников, приёмов оценки знаний. Такая постановка вопроса логично обосновывает и стимулирует всех преподавателей вузов к творческому поиску и внедрению инновационных методик и технологий. В образовательном процессе есть общая схема педагогических факторов. В начале и конце этого процесса, безусловно, главенствует **цель** подготовки конкурентоспособного специалиста. «Как и чему учить, чтобы достичь поставленной цели» – один из основных вопросов педагогики. Разработать такую педагогически проработанную цель с учётом всех требований федеральных законов об образовании могут лишь люди, обладающие высокой педагогической квалификацией. Следующими звеньями образовательного процесса в высшей школе являются **преподавание** и **учение**. Успешность этих двух блоков обеспечивается **педагогическим взаимодействием**, связанным напрямую с мастерством и умением каждого преподавателя найти пути формирования личности, воспитания «самости» будущего специалиста. При этом нельзя не учитывать внешние и внутренние **макро** и **микроусловия**, в которых происходит воплощение целей в результат. Они могут либо благоприятствовать, либо мешать достижению поставленной цели [2, с. 264-267].

Далее от убедительной теории перейдём к обсуждению реальной действительности из истории нашего университета. Мы работаем на одной кафедре, отвечая за геометро-графическую подготовку будущих специалистов. В связи с этим будем вести речь о том, что коснулось непосредственно начертательной геометрии и черчения. В 2002-ом году бразды управления нашим вузом перешли к бывшему мэру города и его команде соратников-управленцев. Тольяттинский политехнический институт был реорганизован в Тольяттинский государственный университет. Вскоре после вступления в должность новая команда приняла волевое решение о внедрении в учебный процесс образовательной технологии 30/70. Студентам очной формы обучения предлагалось 70% программного материала изучать самостоятельно. Преподавателей за денежное вознаграждение в экстренном порядке обязали разработать теоретический и практический материал для ввода в образовательный портал. Текущий и итоговый контроль возложили на тестовый опрос. На 26 часов сократили лекционный курс и аннулировали экзамен по начертательной геометрии. В результате нововведений преподавательский состав кафедры сократился более чем на 50%. Оставшиеся педагоги в новых условиях смогли влиять на качество обучения весьма условно. Насколько эффективными оказались эти новации говорить трудно. Наши студенты мало отличаются от всех других. Большинство заданий они, как и все, выполняют в последний срок. И, когда перед промежуточным тестом в коридоре выстраивалась очередь из двухсот и более человек, преподаватель был не в состоянии не только спросить о решении задач, но и проверить правильность их выполнения. Эта технология стала настолько ненавистна всему коллективу

преподавателей, что после трагической гибели бывшего мэра-ректора все дружно проголосовали против оставшейся его команды. Из нового руководства никто не решился возвратиться к прежней программе преподавания этой трудной для первокурсников, но очень важной инженерной дисциплины. Технологию 30/70 переименовали в балльно-рейтинговую (БРС), лишь частично сгладив разрушительные реформы для нашей дисциплины. Математику величают «королевой», а геометрию «принцессой» всех наук, дарящей мозгу витамины. Такими словами начинал своё выступление на конференции, посвящённой юбилейной дате известного преподавателя геометрии, проректор по учебной работе ТГУ А.Н. Ярыгин. Мы бы сказали, что начертательная геометрия не просто оздоравливает мозг, она интенсивно его развивает. Пространственный интеллект и инженерное творчество – конечный результат качественной геометро-графической подготовки. И сегодня, когда повсюду ведут речь о нехватке инженеров, о необходимости восстановления и развития собственной промышленности, пора руководству вузов услышать и отреагировать на подобные призывы. Для оптимального минимума по формированию графической подготовки необходимы хотя бы три семестра: классический курс начертательной геометрии, инженерная графика и компьютерная графика, где при использовании графических программ студенты смогли бы перейти к самостоятельному осмыслению составления и чтения чертежей.

Реформы сверху продолжают вносить свои коррективы в образовательный процесс. В соответствии с рекомендациями министерства высшего образования в нашем вузе с 2014 года отменены печатные издания. Большая экономия средств и всеобщая доступность в электронном виде. Для каких-то дисциплин, подобных истории, это, безусловно, приемлемый вариант, но для начертательной геометрии и черчения – это невосполнимая потеря. Обозревать, анализировать и читать чертежи, прослеживая при этом проекционную связь, в разном, небольшом и подвижном формате невозможно и безрезультативно. В 2015 году опубликовано в электронном варианте учебное пособие авторов статьи «Увлекательная начертательная геометрия», получившее одобрение научно-методического совета. Учебная книга нового поколения своеобразна по структуре, содержит огромное количество иллюстраций-чертежей в 2D и 3D, тесты, обучающие и контролирующие, игровые тренинги, позволяющие прикоснуться к истории развития начертательной геометрии, задачи разного уровня сложности. Одно дело, когда раскрыл книгу на нужной странице и на завтра перешёл к следующей теме. И совсем другое, добраться через пять преград к репозиторию, чтобы открыть одну из двухсот шестидесяти страниц учебника по компьютеру. Пока процент пользователей невелик.

Сегодня всё внимание в вузах устремлено к дистанционному обучению. На нашей кафедре предостаточно материала в электронном виде, все преподаватели в большей или меньшей степени освоили графические программы. Разработаны образовательные контенты по начертательной геометрии и инженерной графике для новой технологии «Росдистант». Материалы

составлены высокопрофессиональными специалистами, тщательно отредактированы и должны иметь устойчивый обучающий эффект при использовании в любой форме обучения.

Всякая инновационная форма, технология, методика и каждое средство обучения, наверно, имеют право на существование, но должны проходить апробацию и постоянно совершенствоваться. В последние годы Российская высшая школа претерпела серьёзные изменения, процесс интеграции, европейская система образования. Задаёшься вопросом, почему изменения коснулись всей без исключения высшей школы России? Так уж ли необходима эта интеграция и так ли безупречна эта система? Неужели все наши вузы были не конкурентоспособны? А ведь именно в Тольяттинском политехническом институте в своё время была внедрена трёхступенчатая система «рабочий, техник, инженер», которая была успешно опробована и признана всеми научными сообществами.

Наше государство богато не только природными ресурсами, но и выдающимися, профессиональными, преданными своему делу людьми. Нет сомнений, со временем в образовательной сфере высшей школы России обязательно сформируется **своя колея**.

Список литературы

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003 – 304 с. ISBN 5-7695-0793-4.
2. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2002. – 423 с. ISBN 5-238-00259-9.

ВОСПИТАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ – СВЕРХЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Гузаирова М.С.

музыкальный руководитель, МБДОУ д/с № 15,
Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются понятия «одаренность», «музыкальная одаренность», факторы, влияющие на развитие музыкальной одаренности, а также необходимость взаимодействия педагогов внутри дошкольного образовательного учреждения с целью развития одаренности преимущественно как общей, универсальной способности.

Ключевые слова: одаренность, типы одаренности, музыкальность, музыкальные способности, музыкальная деятельность, музыкальная одаренность.

Одним из приоритетных направлений развития современного образования провозглашено создание условий для воспитания и развития одаренных детей. Актуальность решения данной задачи никто не оспаривает, ибо является очевидность заинтересованности государства в людях талантливых.

Гуманистическая педагогика выдвигает идею одаренности всех детей. Однако, при равных возможностях, результаты воспитания получаются весь-

ма различными. Так в чем же дело? Для начала постараемся разобраться в понятиях «способный», «талантливый», «одаренный».

В отечественной педагогике и психологии изначально попытались классифицировать эти понятия Л. Рубинштейн и Б. Теплов, они опирались на единое основание – успешность деятельности. По мнению Б.М.Теплова [2] «способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и о которых зависит возможность успеха деятельности». Одаренность же – это качественно своеобразное сочетание способностей от которого также зависит возможность успеха в деятельности [2]. В целом же одаренность можно представить как систему, включающую в себя:

- 1) биофизиологические, анатомо-физиологические задатки;
- 2) сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью;
- 3) интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;
- 4) эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддержание;
- 5) высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение.

Все компоненты этой системы можно наблюдать уже в дошкольном возрасте. Однако в дошкольном детстве трудно выявить конкретное дарование и определить насколько оно уникально, поэтому первым условием для выявления и развития одаренности у детей является создание развивающей предметно-пространственной среды, накопление опыта творческой деятельности во всех её видах. В современной психологии выявлены несколько типов одаренности. Остановимся подробнее на художественной одаренности. Она подразделяется на множество подвидов: литературную, изобразительную, музыкальную, хореографическую.

Основоположником психологии музыкальных способностей по праву считают Б.М.Теплова, утверждавшего, что все новорожденные обладают музыкальными задатками, которые уже в первые годы жизни перерастают в музыкальные способности [2]. А сочетание музыкальных способностей, необходимых для успешной музыкальной деятельности, Б.М. Теплов определил как «музыкальность». Основным признаком музыкальности считается способность переживания музыки, как некоего содержания, эмоциональная отзывчивость на музыку.

Кроме «музыкальности» Б.М. Теплов указывает на ряд способностей, обеспечивающих успешность музыкальной деятельности: это творческое воображение, внимание, творческая воля и т.д. Эти способности носят более общий характер и предопределяют успешность в любой другой деятельности. Сочетание специальных и общих способностей образует понятие «музыкальная одаренность».

Мы, педагоги-дошкольники, часто сталкиваемся с тем, что ребенок, будучи, несомненно, музыкальным, не обладает общими способностями (творческой волей, вниманием, воображением) и, в результате, «музыкальность» не перерастает в «одаренность». Задача педагога – прогнозировать развитие ребенка и по шагам определить путь в развитии недостающих способностей, правда, большой проблемой стал недостаточный уровень подготовленности педагогов.

Наиболее продуктивен педагогический путь, согласно которому одаренность на этапе дошкольного детства должна рассматриваться и развиваться преимущественно как общая, универсальная способность.

И главная педагогическая задача в этот период может быть сформулирована, как поиск адекватного способа реализации личности в определенных видах деятельности. В связи с этим нельзя недооценить интеграцию различных видов искусств в дошкольном образовательном учреждении, нашедшей воплощение в детском театре. У детей-актеров успешно формируются ряд черт, характеризующих наличие творческого начала в музыкальной, двигательной, речевой деятельности. Как утверждал Л.С. Выготский «Детское творчество научает ребенка овладевать системой переживаний, побеждать и преодолевать их и учит психическому восхождению» [1]. Следовательно, оно оказывает непосредственное влияние на художественное развитие. Основным побудителем художественной одаренности – стремление ребенка к активному творческому отображению окружающего. Но ведь немаловажным является и то, какими средствами ребенок сможет осуществить это отображение. И здесь уместно перейти к следующему: роли педагога в этом процессе.

Редкий педагог владеет в совершенстве инструментарием обучения основам и пения, и хореографии, и музицирования, и сценического мастерства. Поэтому, на наш взгляд, в дошкольных образовательных учреждениях необходимо иметь специалистов этих профилей, но работать они должны в тесном сотрудничестве друг с другом. Хочется отметить, что музыкальному руководителю проще и понятнее (в равнении с другими педагогами-дошкольниками) выразительное чтение, так как интонационная природа разговорной и музыкальной речи имеет единую основу. Интуитивно, музыкальному руководителю проще расставить логические ударения в тексте, определить восходящие и нисходящие интонации, длительность пауз, но литературное выразительное чтение имеет ещё и свои законы, знание которых либо подтверждает интуитивные догадки, либо заставляет переосмыслить собственные убеждения. В любом случае – мы твердо уверены в том, что до работы с детьми требуется серьезная подготовка педагога, базирующаяся на его знаниях, жизненном опыте, и стремление использования самых разнообразных приемов и методов, чтобы донести это до детей. Выразительности прочтения текста способствует и мимика, и жесты, и движения. Мы убеждены в том, что хореограф, работающий с дошкольниками, должен быть профессионалом в своем деле и добиваться максимально качественного исполнения от-

дельных элементов, правильно распределяя нагрузку на все группы мышц. В современном дошкольном образовательном учреждении, только лишь усилиями хореографа, достичь результатов невозможно. Музыкальный руководитель на своих занятиях, которые включают раздел «движение» – продолжает работу хореографа, строго следуя установкам специалиста. Таким образом, 4 дня в неделю, мышцы ребенка тренируются и «запоминают» ощущения, необходимые для правильной постановки корпуса, рук, ног, головы. К 7 годам это становится навыком, который при поддержке в будущем гарантирует красивую и, что немаловажно, здоровую осанку.

Роль музыкального воспитания и обучения дошкольника трудно переоценить и собственно никто и не оспаривает её приоритета. Мне хотелось бы остановиться лишь на одном: пении, и его роли в воспитании одаренных детей.

Мы с трудом можем представить себе гения, не способного поделиться своими гениальными мыслями, плохо владеющего речью. В решении проблемы становления, а где-то и исправления речи у детей немаловажно участие музыкального руководителя, обучающего пению. И в этом случае мы опять сталкиваемся с необходимостью профессионального подхода к этой работе с дошкольниками (основы дыхания, звукообразования, дикции, певческая установка даются именно в детском саду). Именно здесь, ещё до 5 лет, можно научить детей раскрывать рот, правильно формируя звуки путем многократных повторений, заставить мышцы лица и гортани «запомнить» необходимое положение для правильного звукоизвлечения и произношения.

А так как темп речи в пении значительно медленнее, у ребенка возрастает возможность самоконтроля. Помимо музыкальных задач, мы решаем проблему правильности и красоты речи ребенка.

Подводя итог сказанному о необходимости взаимодействия педагогов внутри дошкольного образовательного учреждения напомним ещё раз о том, что на этапе дошкольного детства одаренность рассматривается и развивается, преимущественно, как общая, универсальная способность. Поэтому, одаренные дети-дошкольники, как правило, и поют, и танцуют, и читают стихи, и рисуют одновременно лучше других. А с возрастом эта универсальная общая способность приобретает всё более специфические черты и определенную предметную направленность. И достоверно известно, что одаренный дошкольник сможет достичь значительных успехов в любой области искусства, или науки, куда бы ни приложил в будущем свои усилия.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Издательство Искусство, 1965.
2. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Издательство АПН РСФСР, 1961.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Издательство АПН РСФСР, 1947.

КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ФИЗИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У КУРСАНТОВ

Деткова В.М.

доцент кафедры физики, канд. физ.-мат. наук,
Военная академия связи им. С.М. Буденного, Россия, г. Санкт-Петербург

Долматова О.А.

доцент кафедры физики, канд. физ.-мат. наук,
Военная академия связи им. С.М. Буденного, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается опыт проведения конференции по физике в Военной академии связи им. С.М. Буденного среди курсантов 1 и 2 курсов. Отмечается важность проведения такого мероприятия как средство активизации научно-познавательной деятельности курсантов, получения навыков и умений, необходимых в последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: военное образование, конференция по физике.

В настоящее время выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке военных специалистов Вооруженных Сил РФ. Современные тенденции предполагают наличие у курсантов не только глубоких профессиональных знаний и умений, но и способность к гибкому их применению, поощряется инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию [1, 2].

Задачами изучения дисциплины «Физика» в Военной академии связи им. С.М. Буденного являются: приобретение необходимых знаний фундаментальных законов физики и знаний в области перспективных направлений развития современной физики; формирование навыков самостоятельно приобретать и применять полученные знания и умения в последующей профессиональной деятельности.

Решение поставленных задач требует разнообразия методов обучения курсантов физике и применения всех видов занятий современных образовательных технологий, основанных на применении активных методов обучения и воспитания [1, 2].

В течение последних лет в рамках семинарских занятий курсантам предлагалось подготовить небольшие доклады по заданным темам. Учитывая возрастающий интерес к темам за страницами учебника и энтузиазм курсантов при подготовке к докладам, было принято решение о проведении кафедрой физики среди курсантов 1 и 2 курсов научно-исследовательской конференции «Физика. Техника. Связь.».

Проведение конференции явилось важным проектом не только для кафедры физики, ее профессорско-преподавательского состава, но и для курсантов. Для кафедры в целом было важно получить первый опыт организа-

ции и проведения конференции как составляющей учебного процесса в академии.

Преподаватели ставили своей задачей:

- поддержание интереса к темам, изучаемым в курсе физики;
- стимулирование самостоятельной работы курсантов;
- поиск талантливых, интересующихся наукой курсантов;
- формирование условий для самореализации курсантов в рамках изучаемых дисциплин академии;
- обмен опытом ведения научных исследований между курсантами.

Конференция предоставила курсантам возможности не только для расширения научного кругозора, получения опыта выступлений, но и использования полученных навыков для научно-исследовательской деятельности в академии.

Тематика докладов выбиралась курсантами самостоятельно, а процесс подготовки к выступлению проходил под внимательным руководством преподавателя. Следует отметить, что доклады курсантов 1 курса носили скорее обзорный характер, в то время как второкурсники уделили больше внимания научным основам изучаемых вопросов. При выборе тематики исследования особое внимание уделялось проблемам профессиональной направленности академии в области инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи. Среди подготовленных на конференцию докладов можно выделить следующие:

1. Метаматериалы – понятие, основные свойства. Применение метаматериалов.
2. Применение сверхпроводников в связи.
3. Электронные устройства перехвата информации.
4. Помехи, их виды и способы борьбы с ними.
5. Квантовая телепортация.
6. Криптография. Физическое кодирование.
7. Датчики магнитного поля.
8. Спутниковая радиосвязь.

Конференция проводилась в очной форме. Курсанты представляли свои устные доклады, которые сопровождалось показом презентаций. Время доклада ограничивалось 10 минутами. После доклада задавались вопросы по теме исследования. Из профессорско-преподавательского состава кафедры было сформировано жюри, которое оценивало представленные работы по определенным критериям по десятибалльной системе. По результатам работы жюри были определены лучшие доклады и проведено награждение. Планируется печать сборника докладов.

Критериями оценки выступлений курсантов являлись:

- полнота содержания;
- уровень владения вопросом;
- качество структурирования доклада;
- качество презентации;
- грамотность и выразительность речи.

Обращалось внимание на наукоемкость и глубину исследования, доступность изложения материала, умение в краткой форме сформулировать основные цели работы и полученные выводы, наглядность представления доклада.

Оценивая проведенную работу по подготовке и проведению конференции, следует отметить, что:

- конференция прошла успешно, на хорошем научном и методическом уровне;
- возрос интерес курсантов к изучению физики в целом и темам, которые не рассматриваются в рамках дисциплины в академии;
- сформулирована необходимость расширить формат конференции добавлением постерной сессии;
- рассмотрена возможность участия курсантов, подготовивших лучшие доклады, в студенческих конференциях, организуемых другими вузами.

Данную конференцию планируется проводить регулярно, с расширением количества курсантов и возможностью участия представителей других военных вузов.

Список литературы

1. Шевченко О.И. На пути к обновлению образовательного процесса в военных вузах // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8 № 2-2. С. 196-200.
2. Новожилов В.Ю. Методологическая основа исследования проблем военного образования и обучения курсантов в военных вузах // Вестник Екатеринбургского института. 2012. № 4. С. 20-27.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Добророднова О.В.

старший преподаватель,

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,
Россия, г. Орёл

В статье раскрывается основное содержание учебной дисциплины «Информационные технологии в образовании», её специфика в подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование». Обозначены основные компетенции, формируемые у студентов в рамках изучения курса, формы организации работы, представлена тематика некоторых занятий, требования к зачёту.

Ключевые слова: компетенции, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), дошкольная образовательная организация, дошкольники, компьютер, компьютерные программы.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании становится одним из важнейших направлений развития российского образования, в том числе и дошкольного. В дошкольных образова-

тельных организациях (ДОО) появляются современные компьютеры, электронные ресурсы, осуществлен доступ к сети Интернет. Это, в свою очередь, способствует внедрению новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров для работы с детьми дошкольного возраста. В связи с этим становится очевидной и актуальность профессионально ориентированного курса «Информационные технологии в образовании» в подготовке бакалавров педагогики по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование».

Для освоения дисциплины «Информационные технологии в образовании» студенты используют знания, умения, навыки, сформированные в ходе изучения дисциплин «Информационные технологии», «Основы математической обработки информации». Освоение дисциплины «Информационные технологии в образовании» является необходимой основой для последующего изучения дисциплин: «Педагогика», «Психология», «Методика обучения и воспитания», дисциплин по выбору, связанных с углубленным изучением проблем использования информационных технологий в образовательном процессе дошкольной образовательной организации, педагогической практики.

Цель изучения дисциплины – сформировать готовность к использованию информационных технологий в образовательном процессе, с учётом компьютеризированной информационно-образовательной среды.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 (44.03.01) Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» (от 22.12. 2009) процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих профессиональных компетенций:

- готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией;
- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения.

В нашем случае этой образовательной ступенью является дошкольное образование.

В результате изучения дисциплины студент умеет: планировать и организовывать воспитательно-образовательную работу с применением информационных технологий с детьми дошкольного возраста; применять информационные технологии в работе с детьми; разрабатывать мультимедийное сопровождение воспитательно-образовательной деятельности в дошкольной организации.

Формирование компетенций осуществляется на лекционных, практических и лабораторных занятиях.

Программа учебного курса непосредственно ориентирована на подготовку педагогов дошкольного образования. Например, на одном из занятий

студентам предлагается изучить и проанализировать современные развивающие и обучающие компьютерные программы для детей дошкольного возраста, информационные технологии в инклюзивном образовании дошкольников в сети Интернет. Затем студенты разрабатывают рекламные буклеты для родителей по теме «Современные развивающие и обучающие компьютерные программы для дошкольников».

На занятии № 2 студенты анализируют электронные портфолио воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, педагога-психолога, старшего воспитателя, методиста или заместителя заведующего по учебно-воспитательной работе, заведующего дошкольной организацией, выделяют особенности построения и наполнения электронного портфолио разных специалистов ДОО. Затем формулируют, записывают выводы по анализу портфолио, оформляют макет своего портфолио в презентации (PowerPoint).

Занятие № 3 посвящено рассмотрению темы «Психофизиологические аспекты использования компьютера в работе с детьми дошкольного возраста». Его основная цель – научить студентов планировать деятельность с использованием ИКТ с детьми дошкольного возраста с учётом их психофизиологических особенностей, формировать умения проектировать деятельность с применением ИКТ с педагогами ДОО. На занятии организуется дискуссия на тему «Компьютер и дошкольники: за и против», осуществляется разработка методического мероприятия для педагогов дошкольного образовательного учреждения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для формирования вышеуказанных компетенций предложено выполнение и таких творческих работ, как: словарь ИКТ-терминов для педагогов дошкольной образовательной организации; словарь ИКТ-терминов для дошкольников; презентация (видеоролик) «Детский сад будущего»; картотека и презентация зрительных гимнастик для детей, работающих с компьютером.

В рамках изучения курса запланированы выходы в детский сад. Здесь студенты наблюдают и анализируют организацию непосредственно образовательной деятельности с использованием ИКТ, а также проводят беседы с детьми на тему «Что такое компьютер?».

Изучение учебной дисциплины «Информационные технологии в образовании» заканчивается зачётом. К его сдаче студентам предлагается разработать творческий проект «Электронная газета для детей, родителей и педагогов дошкольного учреждения». Защита проекта проводится в соответствии с разработанными критериями (соответствие проекта заявленной теме, целям и задачам; понимание проблемы, глубина её раскрытия, оригинальность и художественность оформления проекта, структурированность и логичность проекта, культура выступления (при защите), личная заинтересованность автора, творческий подход к работе над проектом, культура дискуссии).

Считаем, что такая форма построения учебного курса позволяет активизировать учебный процесс, повысить уровень усвоения предмета, индиви-

дуализировать процесс обучения, формировать информационную культуру современного педагога дошкольного образования.

Список литературы

1. Информационные технологии в образовании: рабочая программа учебной дисциплины. Направление 050100.62 Педагогическое образование, Профиль подготовки «Дошкольное образование», Квалификация: бакалавр/сост. О.В. Добророднова. Орёл, 2014. 30 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Долгополова И.К.

доцент кафедры физической географии
и ландшафтной экологии, к.г.н., Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского,
учитель высшей категории, МОУ «СОШ Лицей прикладных наук г. Саратова»,
Россия, г. Саратов

В статье представлен авторский опыт использования экологической исследовательской деятельности на уроках географии и во внеурочное время; рассмотрено ее образовательное и воспитательное значение в реализации задач, определенных образовательным стандартом.

Ключевые слова: экологическая исследовательская деятельность, школьный экологический мониторинг, учебная экологическая тропа, практические работы на местности, уроки географии.

Современный образовательный Стандарт [9] ставит перед учителем задачу формирования у учеников умения ориентироваться в потоке информации, творчески решать возникающие проблемы, применять на практике полученные знания. Автором статьи для реализации поставленной задачи на уроках географии и во внеурочное время используется среди прочего экологическая исследовательская деятельность (ЭИД).

На уроках ЭИД имеет, главным образом, проблемный характер и поисковую направленность. Она заключается в установлении причинно-следственных связей и закономерностей, в выявлении экологических проблем различных регионов мира и России, в разработке природоохранных рекомендаций и осуществляется на основе анализа опубликованной информации. Так, при изучении хозяйства России ученики 9 класса по литературным источникам выявляют влияние отраслей промышленности на компоненты природы, определяют основные пути решения экологических проблем в промышленных центрах страны и оформляют выполненные результаты исследований в виде презентаций [8].

На местности ЭИД проводится в рамках предусмотренных учебными программами практических работ (например, «Характеристика одного из

компонентов природы с точки зрения влияния на условия жизни и хозяйственную деятельность людей» в 8 классе) и школьного географического кружка. При этом используются наиболее доступные для учащихся методы исследований, которые хорошо показывают изменения окружающей среды, не требуя специальных реактивов и оборудования [7]. В частности, диагностика воздушного загрязнения опирается на анализ автотранспортной нагрузки. Изучение состояния почвенно-растительного покрова основывается на результатах его визуального изучения и лесопатологические исследования. Определение рекреационной нагрузки базируется на данных учета количества людей, посещающих рекреационные объекты в будние и выходные дни при разных метеоусловиях, и так далее.

Безусловно, наиболее благодатные условия для реализации ЭИД учащихся обеспечивает школьный кружок. Как показывает опыт, в его рамках наиболее интересны ученикам прикладные исследования по региональной проблемной тематике, например, оценка состояния и санитарная расчистка родников; составление кадастра и инвентаризация памятников природы; экологический мониторинг состояния окружающей среды; разработка и оборудование экологических троп.

Так, в течение десяти лет учениками МОУ «СОШ с. Водопьяново Марксовского района Саратовской области» в пределах заказника районного значения «Дубовая роща» осуществляется разработанная под руководством автора программа экологического мониторинга [5]. За это время накоплен положительный теоретический и практический опыт проведения комплексных экологических исследований; получена достоверная и объективная информация о состоянии природных компонентов заказника.

Для учащихся слежение за изменениями окружающей среды своей местности оказалось посильной социально значимой задачей. Участие в ней школьников разного возраста позволяет сохранить преемственность в исследованиях на протяжении десяти лет. При этом учащиеся нацелены не только на проведение наблюдений, но и на анализ, обобщение их результатов. Поэтому для них это – творческая и серьезная работа, в процессе которой вырабатываются характер, настойчивость, кропотливость, ответственность; выявляется высокая значимость теоретических знаний, навыков анализа литературы, умений работать самостоятельно и в коллективе и т.д.

Широкие возможности для реализации ЭИД по темам курса географии России («Современное развитие рельефа», «Почвы – особое природное тело», «Понятие о природно-территориальном комплексе (ПТК)», «Восточно-Европейская (Русская) равнина» и некоторым другим) обеспечивают учащимся учебные экологические тропы, проложенные в пределах заказника федерального значения «Семеновский» [6] и природного парка Кумысная Поляна [1].

В основу выбора маршрутов учебных троп было положено шесть принципов, рассмотренных в публикациях [1] и [4]. Один из них – наличие естественных природных комплексов и участков с различной степенью их антропогенной преобразованности – создает условия для изучения есте-

ственных и антропогенных ландшафтов, оценки степени влияния хозяйственной деятельности на природу и определения путей оптимизации природной среды.

Другой – учет степени устойчивости травянистой растительности к вытаптыванию – позволяет при проведении исследований совершенствовать экологическую культуру обучаемых [2].

Третий – способность удовлетворять познавательные потребности школьников – создает возможность для ознакомления и комплексного исследования на каждой из троп уникальных природных объектов (к примеру, памятников природы регионального значения «Федоровская тюльпанная степь» и «Пруд Большая Таловка» в заказнике «Семеновский», «Андреевские пруды», «Дуб-Великан» и другие на Кумысной Поляне). В частности, в рамках темы «Природные ресурсы Русской равнины и их рациональное использование» проводится комплексное обследование Андреевских прудов, широко используемых горожанами для разных видов отдыха. Результатом работы является физико-географическое описание водоемов и прибрежной зоны шириной 10 м, оценка их экологического состояния, зонирование территории по степени рекреационной нагрузки.

Данное исследование направлено на совершенствование, во-первых, познавательных учебных универсальных действий: анализировать, сравнивать и обобщать информацию; строить логичные рассуждения, включающие установление причинно-следственных связей. Во-вторых, помогает осуществлять регулятивные учебные универсальные действия: выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат; составлять индивидуально или в группе план решения проблемы. В-третьих, позволяет оттачивать коммуникативные учебные универсальные действия: обосновывать свою точку зрения, приводить аргументы, учиться признавать ошибочность своего мнения (если оно таково) и корректировать его [1].

Прикладное значение ЭИД реализуется учениками через выступления на научно-практических конференциях с докладами о результатах работы; участие экологических акциях; разработку мероприятий по охране природы родного края. К примеру, для сохранения памятника природы «Пруд Большая Таловка» учащимися были определены и предложены администрации А/О «Борисоглебское» следующие рекомендации: охрана водоема в период цветения кувшинки белой и кубышки желтой; организация вблизи пруда водоохранной зоны с ограниченной хозяйственной деятельностью; установка аншлагов в местах подъезда к водоему; строительство капитальных водопропускных сооружений для поддержания стабильного уровня воды в пруду. Подобная деятельность обучает школьников брать на себя ответственность за выполнение поставленных задач, добиваться необходимых результатов; способствует формированию гражданской позиции и патриотизма [2].

Таким образом, использование учителем-географом на уроках и во внеурочное время ЭИД учащихся способствует применению учениками на практике определенного объема знаний и умений по предмету, приобретению навыков научного анализа явлений природы, осмыслению взаимодей-

ствия общества и природы. Учащиеся в ходе исследования самостоятельно проходят путь открытия знаний, что способствует повышению у них интереса к географии и развитию творческой активности. ЭИД вызывает удовлетворение полученными результатами; нацеливая на решение конкретных экологических проблем своей местности, формирует чувство сопричастности за судьбу природных объектов, осознание значимости практической помощи природе родного края, что имеет воспитательное значение. Следовательно, ЭИД дает широкие возможности для развития всесторонне образованной, инициативной и успешной личности.

Список литературы

1. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К. Сел на пенек – выучи урок // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 30-33.
2. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К. Формирование «ценностного» компонента компетенций у студентов-географов методами активного обучения // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. №. 2-7. С. 36-39.
3. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К. Реализация компетентного подхода при подготовке учителей географии // География в Саратовском университете. Современные исследования. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. С. 139 – 144.
4. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К., Тархова Л.А. Экологическая тропа как объект для совершенствования профессиональной подготовки студентов-географов // География, история и геоэкология на службе науки и инновационного образования. 2012. С. 216-219.
5. Долгополова И.К. Некоторые подходы к организации исследовательской деятельности учащихся (на примере школьного экологического мониторинга заказника «Дубовая роща»). Деп. в ВИНТИ 07.07.2008, № 5804 – В 2008. 7 с.
6. Долгополова И.К. Особенности организации и проведения исследовательской деятельности учащихся на учебной экологической тропе заказника «Семеновский». Деп. в ВИНТИ 20.05.2008, № 434 – В 2008. 11 с.
7. Долгополова И.К. Экологические исследования учащихся при проведении практических работ на местности в малокомплектных сельских школах. Деп. в ВИНТИ 30.06.2008, № 550 – В 2008. 11 с.
8. Долгополова И.К., Крысанова Т.Д., Пайтерова О.А. Формирование образных представлений с использованием мультимедийных презентаций. Деп. в ВИНТИ 27.04.2012, № 186 – В 2012. 7 с.
9. Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. География 6-9 классы. – М: Просвещение. 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ефремова Е.П.

доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных направлений,
канд. пед. наук, Институт филологии и языковой коммуникации,
Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

Электронным технологиям в современной системе образования отводится главенствующее место с целью повышения качества образования. Многообразие информационных систем и курсов позволяет каждому учебному заведению выбрать информационные

образовательные технологии в зависимости от потребностей профессорско-преподавательского состава, направленности образовательных программ и способности студентов эффективно воспринимать электронное обучение. В статье рассматривается возможность использования электронных курсов MOODLE при обучении студентов высших учебных заведений английскому языку и акцентируется внимание на отдельных проблемах, возникающих при внедрении электронных курсов в образовательный процесс.

Ключевые слова: дистанционные технологии, электронные курсы, информационные технологии, компьютерные технологии, наполнение электронных курсов, английский язык.

Происходящие в современном мире общественные процессы ориентированы на глобальную информатизацию общества, характеризующуюся повсеместным использованием информационных технологий, в том числе и при осуществлении образовательного процесса. Учитывая специфику информационных технологий, можно говорить о том, что они лежат в основе внедрения инноваций в образование, поэтому интеграция информационных технологий в образовательный процесс будет способствовать повышению качества образования. Учитывая эффективность информационных технологий при организации образовательного процесса, подтверждающуюся мировым опытом, можно говорить о том, что такие технологии способствуют повышению качества образования.

Среди инновационных информационных технологий, используемых в образовании можно выделить: электронное обучение, открытые онлайн-курсы и виртуальная обучающая среда. Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается необходимость использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Особое место информационные технологии занимают при организации учебного процесса в высших учебных заведениях [2].

Главная цель системы высшего профессионального образования, согласно положениям статьи 69 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» заключатся в обеспечении подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования [1], что подразумевает под собой, помимо прочего, развитие языковой компетенции.

Все это обуславливает необходимость при подготовке высококвалифицированных кадров учитывать актуальные изменения сферы занятости, а также готовить выпускников для такого рабочего места, где ценятся инициатива, умение видеть, формулировать и правильно решать профессиональные задачи, выделять в огромном информационном потоке профессионально значимую информацию и на основе анализа достоверной информации самостоятельно принимать решения.

Для реализации вышеназванных задач используются различные информационные технологии, интегрированные в образовательный процесс. Наиболее популярными при этом являются электронные курсы, на основе которых процесс обучения организован путем совместного решения учебных задач и обмена знаниями. В настоящее время каждое учебное заведение, отвечающее за организацию высшего образования, вправе самостоятельно выбирать систему хранения и проведения электронных учебных курсов, а также наполнение таких курсов различными интерактивными теоретическими материалами, глоссариями, коллекциями литературы, коллекциями языковых словарей и т.д.

Наиболее популярными электронными курсами, используемыми высшими учебными заведениями являются: CourseSites, Sakai, BlackBoard, Claroline, Pias, каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Отметим, что выбор того или иного электронного курса обусловлен в первую очередь эффективностью системы взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов и направленностью учебного процесса.

Так, при обучении студентов высших учебных заведений иностранному языку наиболее эффективными является использование автоматизированных средств реализации и демонстрации материалов, как в индивидуальном, так и в групповом режиме, что способны обеспечить не все электронные курсы.

Из всего многообразия электронных курсов наибольшая эффективность при обучении студентов иностранному языку, в частности английскому, обеспечивается при применении электронных курсов MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Модульная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая Среда) [3, с. 358].

Одной из особенностей электронных курсов MOODLE является возможность осуществления обратной связи между участниками учебного процесса. Так, с помощью информационной системы предоставляется возможность обмена файлами, вне зависимости от их формата, как между профессорско-преподавательским составом учебного заведения и студентами, так и между самими студентами. К дополнительному преимуществу электронных курсов можно отнести также и возможность учиться, наблюдая за деятельностью однокурсников и одногруппников [4].

Наполнение электронных курсов MOODLE включает в себя различные сервисы, обеспечивающие взаимодействие между участниками учебного процесса. Так, сервис обсуждения, в основе которого лежит технология форума, позволяет своевременно организовывать обсуждение актуальных проблем обучения, при этом такое обсуждение возможно проводить индивидуально, по выделенным группам или со всеми участниками курса [4]. Особенно актуальна такая технология при обучении студентов английскому языку. Как известно, в одной образовательной группе имеются обучающиеся с различным уровнем владения иностранным языком, поэтому из-за отличий в уровне знаний преподаватели сознательно дифференцируют студентов на несколько групп. Взгляд на одну и ту же проблему обучения у студентов разных по уровню владения иностранным языком групп существенно различа-

ется, представители некоторых групп группы не способны проанализировать значимость того или иного языкового явления из-за отсутствия возможности выявления этимологии этого явления. Поэтому технология форума рассматриваемых электронных курсов, с возможностью выделения различных групп студентов в рамках одного курса, имеет важнейшее значение. Аналогичный принцип работы имеет сервис обмена сообщениями и комментариями, в рамках данных сервисов допускается обмен файлами любого формата.

Электронные курсы MOODLE имеют и другие сервисы, среди которых, например сервис рассылки, позволяющий быстро и своевременно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях.

Отметим, что использование электронных курсов MOODLE при обучении студентов английскому языку имеет ряд существенных преимуществ, таких как:

- обучение возможно в удобное для студентов время;
- отсутствие необходимости приобретения различных практических материалов и учебных пособий;
- независимость системы оценки знаний студентов от преподавателя, за счет электронного тестирования;
- развитие навыков самоорганизации.

При наличии большого количества преимуществ использования электронных курсов MOODLE при обучении студентов высших учебных заведений английскому языку отметим, что такие курсы не могут быть использованы для полной замены программного курса, ввиду того, что обучение языку представляет собой комплексный процесс, заключающийся, в том числе, и в межличностном общении. Так, например, виртуальное общение может искажать правильность произношения слов, кроме того, такое общение не предоставляет возможности пригласить на семинарские занятия носителей языка. Также в рамках электронных курсов теряет свою эффективность такой вид самостоятельной работы как подготовка презентаций, который при обучении английскому языку имеет значение. Замена семинарских занятий электронными курсами не позволяет студентам реализовывать полученные компетенции на практике.

На наш взгляд, использовать электронный курс в системе MOODLE допустимо лишь в качестве обеспечения домашней, дополнительной или индивидуальной работы студентов. При этом курс должен быть наполнен разнообразными практическими и тестовыми заданиями, а также вариантами самостоятельных работ, в зависимости от уровня обучающихся. Кроме того в обязательном порядке в курс должны входить учебные аудио и видео материалы, и словари. Итоговой контроль знаний должен осуществляться в форме электронного тестирования, при этом курс должен быть доступен для изучения студентами различных языковых уровней.

Еще одним препятствием для работы с электронными курсами является плохое владение компьютерными технологиями, как преподавателями, так и студентами.

Учитывая вышесказанное, при принятии решения об использовании электронного курса при организации учебного процесса по овладению ино-

странным языком в первую очередь необходимо оценить его значимость для программного курса, разработать пилотный проект и протестировать его эффективность. Кроме того, на этапе пилотирования курса необходимо выявить все проблемы, возникающие при использовании курса, как у преподавателей, так и у студентов.

Таким образом, мы можем говорить о том, что применение электронных курсов при обучении студентов высших учебных заведений английскому языку развивает у студентов навыки самоорганизации, делает образовательный процесс доступным в любое время за счет использования технологий дистанционного обучения, а также позволяет существенно экономить время при поиске практических материалов и учебных пособий.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.
2. Распоряжение Правительства РФ от 01.11.2013 N 2036-р «Об утверждении Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 – 2020 годы и на перспективу до 2025 года» //Собрание законодательства РФ" 18.11.2013, № 46, ст. 5954.
3. Логинова А. В. Преимущества использования системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Вестник науки Сибири. 2011. №1 (1). С. 358-362.
4. Philosophy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning. 2011. URL: <http://docs.moodle.org/21/en/Philosophy> (дата обращения 29.11.2016).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Зудилов А.Б.

преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Колледж связи № 54» имени П.М. Вострухина, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются исторические предпосылки и теоретические подходы к понятию «социальная роль», ролевая структура личности и компоненты процесса формирования социальных ролей, система социальных ролей молодежи. Дается характеристика студенческого возраста как восприимчивого к принятию социальных ролей. Рассматривается роль куратора учебной группы в формировании социальных ролей студентов.

Ключевые слова: социальная роль, личность, структура личности, социализация, компоненты социальных ролей.

Каждый человек, находясь в обществе, взаимодействуя с другими людьми, играет различные социальные роли. Исполняемые роли требуют определения содержания деятельности, стиля поведения, уровня общения, ожидания со стороны других людей.

Понятие «социальная роль» изначально связывалось с понятием «личность» и относилось к функции человека. Постепенно, термин «социальная

роль» абстрагировался от связи исключительно с понятием «личность» и стал рассматриваться в качестве самостоятельного явления. Понятие «социальная роль» появилось в начале XX века, и почти одновременно было предложено в исследованиях американских социологов Дж. Мида («Разум, я и общество», 1934) и Р. Линтона («Исследование человека», 1936).

Теоретической основой разработанных ими социально-ролевых теорий являлись идеи Э. Дюркгейма, М. Вебера и др. Социальные факты Э. Дюркгейма [3] как существующие вне индивидов и оказывающие на них принудительное воздействие, оказали влияние на то, что социальные роли были позднее интерпретированы как совокупность ожиданий, предписаний и норм в соответствии с положением индивида. М. Вебер [7] утверждал, что обладание социальным статусом позволяет человеку ожидать и требовать определенного отношения со стороны других людей, что позволило, в дальнейшем, рассматривать социальную роль как динамическую сторону социального статуса.

Появление понятия «социальная роль» отражало прогрессивную тенденцию перехода от индивидуалистической интерпретации личности к пониманию её как социального феномена.

Теоретические предпосылки ролевой теории заложил Ч. Х. Кули, согласно его идеям наше «Я» формируется через суммирование тех впечатлений, которые, как нам кажется, мы производим на окружающих. Это человеческое «Я», открывающееся через реакции других, получило известность как «зеркальное Я» [4].

Э. Берн [1] подробно рассматривая ролевую структуру личности (выделил «Ребенка», «Родителя» и «Взрослого»), рассуждал о том, как люди воспринимают роли, идентифицируются с ними и как они строят свою судьбу в зависимости от избранной роли.

Л.И. Божович [2] рассматривает «роль» как механизм социализации. Роль в такой интерпретации означает совокупность действий, которые производит субъект для реализации занимаемой им позиции (требований должности).

Т. Парсонс [5] характеризует систему социальных ролей молодежи такими чертами как эмоциональность (бурное проявление чувств, или их сдержанное выражение), способ получения (предписание или достижение), масштаб (ракурс ролевых отношений, устанавливаемый личностью или ситуацией взаимодействия), формализация (установление правил ролевого поведения), мотивация (каждой роли соответствует свой мотив).

По мнению Т. Парсонса [6] процесс формирования социальных ролей включает в себя три основных компонента: интернализация (глубокое внутреннее усвоение индивидом мотиваций, конкретизируемых в виде приемлемых для данного общества и данной совокупности ролей ориентиров поведения); предоставление обществом индивиду благоприятных для него условий деятельности в соответствии с предписываемыми ему (и избираемыми им самим) ролями; соблюдение выполняющими свои роли индивидами надлежащих уровней лояльности по отношению к коллективным интересам и потребностям.

Возраст студента колледжа относится к периоду активного формирования социальных ролей. Самоопределение, поиск своего места во внешнем мире, делает юношеский возраст наиболее восприимчивым к всевозможному социальному опыту. Следовательно, процесс формирования социальных ролей, подразумевающий его принятие, усвоение и последующую реализацию в собственных образцах поведения, оказывается для студентов колледжа важным элементом их жизнедеятельности [4].

Индивидуальное развитие человека и формирование его социальных ролей, особенно в юношеский период, на который приходится на обучения в колледже, происходит, прежде всего, в результате активного взаимодействия с окружающей средой. Для студента такой средой является, в первую очередь, колледж.

Каждый первокурсник начинает осваивать новую для себя роль студента колледжа, приспосабливается к новым условиям образовательного процесса, к увеличению самостоятельности в своей деятельности. Обучение в колледже, выбор специальности возлагает на молодого человека социально значимые обязанности, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Студент входит в новый коллектив, становление которого во многом зависит от куратора группы. Куратор организует выбор и работу студенческого актива, помогает каждому студенту определить свою роль в учебной группе. Хорошие результаты по формированию роли руководителя дает сменяемость студенческого актива, создание временных творческих групп при разработке масштабных мероприятий, определение ответственных за разовые мероприятия. При этом важно не просто активизировать студентов, а разъяснить их функцию, помочь с постановкой целей, составлением плана подготовки и проведения, рефлексией по итогам выполненной работы. Внеурочные мероприятия следует проводить в активной, деятельностной форме: круглые столы, деловые игры, реализация проектов и др.

Создание условий для формирования социальных ролей студентов является из факторов их успешного вхождения в производственные отношения.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди, люди которые играют в игры. СПб.: «Братство», 1992. 367 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. [и др.]: Питер, 2008. 398 с. – (Мастера психологии).
3. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр. составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. 352 с. – (История социологии в памятниках).
4. Рулева, Ю.С. Формирование социальных ролей старшеклассников в условиях перехода на 12-летний срок обучения: диссертация к. п. н. Рязань, 2006. 204 с.
5. Parsons T. Age and sex in the social structure of the United States // *American Sociological Review*. 1942. Vol. 7. October.
6. Parsons T. *The social system* N.Y.: Free Press, 1951.
7. Weber M. *Essays in Sociology*, New York, 1946.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Изотова Е.Н.

учитель-логопед, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

Севостьянова А.А.

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

В данной статье дается теоретическое обоснование проблемы формирования коммуникативных умений у детей с нарушениями речи. Раскрыты понятия «коммуникация», «коммуникативные умения». Описаны основные причины нарушения коммуникации у детей с речевыми нарушениями. Выделены направления работы по развитию коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, дети с нарушениями речи.

В современном мире люди не могут обходиться без общения. Личность человека формируется за счет общения. Через других людей, развитых, образованных эрудированных и эмоционально созревших, мы получаем важную информацию об окружающем мире, которая формирует наше мировоззрение и помогает нам стать культурными, воспитанными, нравственно развитыми и цивилизованными людьми. Уже с рождения мы развиваем наши познавательные навыки.

В настоящее время актуально рассматривать понятие не процесс общения, а процесс коммуникации. По мнению О.С. Павловой коммуникация является важнейшим фактором общего психического развития детей, который играет решающую роль в обогащении содержания и структуры человеческого сознания [6, с. 25].

Коммуникация – это специфическая форма взаимодействия людей по передаче информации от человека к человеку, осуществляющейся при помощи языка и других знаковых систем [5, с. 154].

Главной мыслью данного определения является то, что если у ребенка имеется нарушения речи, то у него отмечается нарушение коммуникативных возможностей, которые могут отрицательно повлиять на его развитие. Об этом в своих работах пишет Л.Г. Соловьева. Автор поясняет, что особенности нарушенного речевого развития детей препятствуют осуществлению их полноценного общения в социуме, что выражается в значительном снижении потребности в общении детей с речевыми нарушениями со сверстниками и взрослыми [8, с. 40].

В логопедической практике накоплено немало фактов о том, что препятствием для овладения коммуникативными умениями является не само

нарушение речи, а то, как ребенок реагирует на него, как он его оценивает и то, как он ощущает свой речевой недостаток. При этом, как отмечает А.И. Александрова, степень восприятия ребенком своего нарушения речи не всегда совпадает со степенью тяжести речевой патологии [1, с. 6].

Коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [2, с. 293].

В своих исследованиях Ю.Ф. Гаркуша отмечает, что у дошкольников с нарушениями речи наряду с лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями имеются нарушения общения. Данные трудности автор трудности в осуществлении речевого общения с взрослыми и сверстниками связываются с комплексом речевых и когнитивных нарушений. Наличие речевых расстройств приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения [7, с. 95].

В своей работе Е.А. Гущина и И.В. Донковцева обращают внимание на то, что логопеды должны формировать у детей свободное владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими реализовать свой замысел во взаимодействии субъектов общения в различных коммуникативных ситуациях. Коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на развитие:

- сенсорных и моторных функций;
- вербальной коммуникации;
- невербальной коммуникации;
- эмоционально-волевой сферы;
- формирование черт гармоничной и незакомплексованной личности

[4, с. 36].

Формирование коммуникативных умений должно органично включаться во все виды деятельности: быт, игру, учение. Оно реализуется на материале игр и упражнений, предлагаемых другими направлениями программы. Повышение уровня коммуникативных умений представляет собой как самостоятельную цель, так и средство, позволяющее добиться значительных успехов во всех сферах развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи [3, с. 34].

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушение речи у дошкольников влияет на их коммуникативные умения. Это затрудняет процессы адаптации дошкольников с нарушениями речи к условиям и требованиям социума, что свидетельствует о необходимости целостного коррекционно-педагогического воздействия по формированию коммуникативных умений детей с нарушениями речи. В то же время проблема поиска новых средств и методов воздействия на процесс коммуникации детей в силу многообразия составляющих его аспектов требует новых исследований.

Список литературы

1. Александрова А.И. Нарушение коммуникативного развития у детей с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 3. С. 6-8.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2010. – 368 с.
3. Власова Т.А., Климчук Л.А. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста в игровой деятельности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 27. – С. 27-38.
4. Гущина Е.А., Донковцева И.В. Современные подходы в коррекции и развитии коммуникативной сферы у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф.– Пермь: Меркурий, 2013. – С. 36-38.
5. Лашкова Л.Л. Развитие коммуникативной компетентности педагогов в процессе методической работы дошкольного образовательного учреждения // Омский научный вестник – 2009. – № 4. – С. 153-156.
6. Павлова О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. М.: МОСУ, 2007. – 97 с.
7. Ребенок: Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: МПСИ, 2001. – 256 с.
8. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 37-45.

«АБРАМЦЕВСКАЯ БОГИНЯ» – ПОРТРЕТ ВЕРЫ МАМОНТОВОЙ В.М. ВАСНЕЦОВА

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

Сафронов А.В.

ст. преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного образования,
Псковский государственный университет, Россия, г. Псков

В статье даны некоторые сведения о жизни и творчестве В.М. Васнецова, из истории создания и описание портрета Веры Саввишны Мамонтовой. В созданиях двух великих русских художников, Валентина Серова и Виктора Васнецова, ей уготована была вечная жизнь.

Ключевые слова: живописное творчество, замечательный дар новатора, зрелый живописец, подмосковное имение С.Мамонтова, портрет девушки.

После знакомства с жизнью и творчеством В.А. Серова в группе 4 курса дошкольного обучения на занятии по развитию речи, рассмотрели картину «Девочка с персиками» составили её описание. Одна из студенток задала вопрос: «Какова дальнейшая судьба Веруши Мамонтовой?».

Этот вопрос нельзя было оставить без ответа. Сначала обратились к истории жизни и творчества В.М.Васнецова, которого современники называли «первопроходцем». Он был чрезвычайно трудолюбив, владел множеством художественных профессий и обладал замечательным даром новатора. Пер-

вый период в творчестве Васнецова был жанровым. Он писал бытовые картины в традициях В. Перова.

В 1876 году он получил письмо из Парижа от И.Е. Репина и В.Д. Поленова, находившихся в заграничной пенсионерской поездке для продолжения образования. Одолжив деньги, Васнецов едет на год во Францию. Появление Васнецова в Париже было подарком для друзей. Репин написал с Виктора Михайловича фигуру новгородского богатого гостя Садко в подводном царстве.

В Россию Васнецов вернулся зрелым живописцем. По настоянию Поленова и Репина весной 1878 года Васнецов переехал на житьё из Петербурга в Москву. Он почувствовал себя в Москве как дома.

Поистине счастьем и удачей было для Васнецова знакомство с семьёй Мамонтовых. Савва Иванович Мамонтов в то время строил железные дороги на Архангельск и Донецк и был на редкость удачлив. Савва Иванович был не только дельцом, но и покровителем людей искусства. У Мамонтова в подмосковном имении Абрамцево жили месяцами художники, артисты, архитекторы. Мамонтов создавал все условия для творчества. Это была новая форма меценатства. Мамонтов и его окружение было убеждено, что искусству предстоит сыграть огромную роль в перевоспитании русского народа.

Савва Иванович сразу оценил Васнецова.

В 1877 году Савва Мамонтов построил в Абрамцево, в своём подмосковном имении, просторный дом для гостей. Этот дом прочно вошёл в историю искусства как «яшкин дом». Он полюбился маленькой Верушке Мамонтовой, дочери Саввы Ивановича и Елизаветы Григорьевны, которую прозвали «Яшкой»: она говорила о себе не так, как все дети, в третьем лице, а в первом «Я».

Первыми гостями, поселившимися в «яшкином» доме, были братья Праховы, за ними Репины, Васнецовы. Васнецов вскоре получает в полное распоряжение один из приусадебных флигелей, где оборудована светлая мастерская.

Сюда, во флигель, к Васнецову часто приходили дети Мамонтова. Видя их горящие любопытством глаза, Виктор Михайлович вопреки обыкновению не показывать незаконченные работы снимал с холста покрывало и рассказывал о новом замысле. Из всех детей Мамонтова особенно выделялась Верочка, обаятельная проказница и умница, обращавшая на себя всеобщее внимание необычным взглядом чёрных глаз. Когда эту девочку впервые увидел скульптор Антокольский, он назвал её «абрамцевской богиней» и потом в письмах непременно осведомлялся, как поживает абрамцевская богиня.

В 1881 году, когда Васнецов начал писать свою «Алёнушку», Верочке было семь лет. Подходящий пейзаж художник нашёл в окрестностях Абрамцево, позировали ему деревенские девочки. Особенно долго помучился с лицом «Алёнушки». Ни одна из девочек, по мнению художника, не походила на ту сказочную сестрицу Иванушки, которую он так ясно представлял себе. Но однажды художник понял, что у его героини должны быть глаза Верочки Мамонтовой. И он тут же переписал лицо заново, попросив девочку хотя бы полчаса посидеть перед ним неподвижно. На следующий день полотно было показано всем собравшимся в Абрамцево художникам и одобрено ими.

Васнецов был убеждён, что русский человек воплотился в былинах песнях, сказках. Идея красоты была для Васнецова неотделима от идеи русского характера.

Веру Саввишну Мамонтову он порывался написать несколько раз. Останавливало лишь то, что девочку в своё время успел прославить Валентин Серов. «Девочка с персиками», написанная Серовым в 1887 году (Верочке в то время было 12 лет) имела шумный успех на выставке и была куплена Третьяковым для его галереи. Поэтому Васнецов решился взяться за кисть только тогда, когда узнал, что его любимица стала невестой. Художник захотел подарить портрет её будущему мужу, своему доброму знакомому А. Самарину. «Веруше уже 21 год. Она необычайно хороша» [1, с. 82].

Он написал девушку в саду с веткой дикого винограда в руках и одинокой ромашкой в чёрных волосах. Она уже не похожа на ту резвушка и проказницу, какой была в детстве. Зато прозвище, которое ей дал когда-то Антокольский, оказалось пророческим. В гордой посадке головы, во взгляде её чудится что-то царственное.

Может быть, любуясь строгой красотой девушки, и вообразил её Васнецов царевной ещё не написанных им сказочных полотен. Да и в самой живописи портрета чувствуется нечто фантастическое – сомкнулась за спиной девушки густая листва деревьев, которую почему-то не задевает свет, так ярко озаривший фигуру. Пред нами поистине прекрасная и загадочная героиня русских сказок.

В доме-музее Абрамцеве до сих пор над роялем висит портрет молодой девушки в светлом платье. Её стройная фигурка скульптурно выделяется на фоне тёмной, почти без просветов листвы деревьев. Тонкие черты лица выписаны художником с великим старанием и любовью. Обращённый на зрителя прямой серьёзный взгляд девушки останавливает, притягивает к себе. В какую бы сторону от портрета вы не двинулись, он следит за вами, этот взгляд. Что в этом взгляде? Раздумье, грусть, укоризна... трудно сказать. Но художник и не стремится объяснить этот характер, может быть, загадочный и для него самого. Недаром так намеренно сгущена тень деревьев за спиной девушки, словно стоит она в дремучем лесу. Сама же она – лицо, фигура – высвечена каким-то мерцающим светом, источник которого непонятен – солнце ли это или луна в ясную ночь.

Портрет написан Виктором Михайловичем Васнецовым 27 июля 1896 года, в Абрамцеве... Вскоре Вера Мамонтова вышла замуж и была счастлива. Только недолгим было счастье молодой, прекрасной женщины. Она простудилась и умерла 32 лет отроду.

Но в созданиях двух великих русских художников, Валентина Серова и Виктора Васнецова, ей уготована была вечная жизнь.

Таким образом, история создания портрета Веры Мамонтовой не только заинтересовала студентов, но и стала темой их речевых высказываний.

Список литературы

1. Горшкова В.Н. Семь бесед о русских художниках. Псков, 2002. 124 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Коробкина Н.М.

учитель начальных классов, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1», Россия, г. Валуйки

В статье рассматриваются изменения в педагогической науке и школьной практике. На смену авторитарной педагогике приходит лично – ориентированное обучение и воспитание, индивидуальный и дифференцированный подход.

Ключевые слова: диагностика, педагогика, индивидуальный подход, портфолио, социально-культурное развитие.

На протяжении последних 10 лет в педагогической деятельности слово диагностика постоянно на устах и на слуху. Термин – абсолютно медицинский, а проник в образование. Диагностировать, значит распознавать. В связи с изменениями в педагогической науке и школьной практике на смену авторитарной педагогике приходит лично-ориентированное обучение и воспитание, индивидуальный и дифференцированный подход.

Учителя моего поколения знают, что это концепция не нова. Использовались диагностические приемы намного раньше и не назывались эти приемы новаторскими, хотя и авторитарная педагогика была ориентирована на среднего ученика (отстающего поднимали до среднего уровня и выходили все как кирпичики ровненькими, но одаренного сдерживали, это один из недостатков авторитарной педагогики). Но для успешного обучения мы уходили от рамок программы и старались развить способности проявляемые учащимися индивидуально. Вспомните кружки по интересам: с математическим уклоном, гуманитарным, викторины, конкурсы, но большой огласке этому не придавалось. А сейчас утопаем в бумагах по этим вопросам (в виде отчетов, графиков, аналитических карт и разных «научных трудов»).

Не утомляя вас чтением трудов психологов и теоретиков в педагогике, хочу обратить ваше внимание на практическую деятельность по этому вопросу.

Обыкновенный маленький блокнот – это была моя диагностика.

1. Набираю первый класс. С чего я начинала?

а) иду знакомиться с семьей (с кем живет ребенок, его условия проживания, первое знакомство с родителями).

б) родителям предлагаю дома заполнить анкету в которой указывались сведения об образовании и место работы, но не все вопросы диагностики можно внести в анкету и поэтому только в личной беседе с последующей записью в заветный блокнот добывались необходимые сведения: о дедушках и бабушках, где живут, о мечтах родителей и воплотились ли они, достигли сейчас того о чем мечтали сами. Кем они видят своего ребенка и как оценивают его потенциал (он будет врачом или военным, учителем или строителем) объективно ли оценивают его возможности. Не с каждого получится Ломоносов или Лобочевский – это родители тоже знают и понимают.

Бывает, что встречаются с завышенной оценкой потенциала – сами родители. В свое время учились посредственно, задатки у ребенка слабые, а видят они его ученым или политическим деятелем – это я обязательно беру на заметку, в такой семье ребенок может столкнуться с родительским деспотизмом. Или некоторые родители оценивают своего ребенка слишком скромно.

В условиях авторитарной педагогики мы брали, грубо говоря (детскую массу, чтобы слепить из неё среднего ученика, а сейчас педагог занимается подготовкой целый год, проводя диагностику и классы формируются из отдельных индивидуальностей). Прекрасно, после годовой подготовки ученик приходит в класс, умея читать и писать, работать легко в первом классе. Виден всплеск, но если за время подготовки упущены вопросы диагностики, а подготовка только в натаскивании чтению и письму, следует ожидать определенных трудностей (будет спад, потеря интереса к учебе).

Из личного опыта – за 33 года ни разу не проводила подготовку. И в первом классе честно признаюсь трудно, ой как трудно. Параллельные классы, в которых велась подготовка на первом этапе, нас превосходят. Вначале всегда слышишь: «неуправляемые дети, какой неудачный подбор», но проходит год и наступает выравнивание по параллелям, благодаря индивидуальному воздействию на каждого ребенка, а через это на весь класс в целом.

2. Встреча в школе. Теперь в гостях у меня родители с ребенком в классе.

а) знакомлю с классной комнатой, правилами школы, школьной формой, учебными принадлежностями и рабочие вопросы.

б) обращаю внимание на заинтересованность, предлагая рассмотреть картинки по разным видам деятельности (на одной ученик решает, на другой читает, на третьей играет, строгает, пилит). И в результате выбора, основанного на его заинтересованности, определяю склонность к различному виду деятельности. Уже на этом этапе можно выявить (спортсмена, математика, гуманитария), отсюда и направление моей педагогической деятельности.

Теперь эти сведения ложатся в основу портфолио. Впоследствии используя эти диагностические сведения, я создаю группы, для исполнения практических работ и уже с первых дней даю возможность выбора заданий. Ученик не заучивает обязательный материал с заранее заданными выводами, а сам его отбирает, изучает, анализирует и делает собственные выводы. Упор делается не на развитие только памяти ученика, а на самостоятельность его мышления и самобытность выводов.

Случай из практики: прежде чем приступать к изучению нового материала преподаю его в сыром виде и тут провожу диагностику мысли, некоторые уже и на этом этапе думают правильно и предлагают рациональные приемы решений.

12 – 7 «Как вы будете решать?», для некоторых учащихся рамки программных требований малы и узки и поэтому дали часы для одаренных и тех, которые испытывают трудности программы

Подводя итог, хочу сказать: из сильных учеников формируется сильный класс. Работая индивидуально с каждым, мы работаем на формирование

целого коллектива. Класс – школа- район- область. Вот видите, как важно наше звено (начальные классы).

МАТЕРИНСКО-ДЕТСКАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК ОСНОВА ЛЮБВИ

Кошкина И.В.

доцент кафедры методологии образования, канд. пед. наук, доцент,
Саратовский национальный исследовательский государственный уни-
верситет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

Жигалина Е.В.

магистрант 1 курса факультета психолого-педагогического и специаль-
ного образования, Саратовский национальный исследовательский госу-
дарственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

В данной статье рассматривается значение привязанности между матерью и ребёнком, а также особенности материнско-детской привязанности.

Ключевые слова: привязанность, мать, ребёнок, материнская любовь.

В последние десятилетия большое внимание исследователей уделяется значению привязанности между матерью и ребенком. Существует достаточно большое количество определений понятия «привязанность». Это связано с многообразием подходов к интерпретации данного понятия. Но несмотря на это, общим для различных трактовок является формирование тесной связи между матерью и ребенком.

Основателем теории привязанности является Джон Боулби, который описал механизмы привязанности ребенка к матери. По его мнению, привязанность, которая закладывается в раннем детстве, влияет на поведение ребенка в будущем [3, с. 121]. Учеными доказано, что отсутствие тесного эмоционального и физического контакта со взрослыми, а особенно с матерью, приводит к отставанию развития у детей, замедлению их роста, снижению любопытства, к формированию чувства заброшенности.

Известно, что мать оказывает большое влияние на развитие ребенка. Уже в младенческом возрасте ребенок знает свою мать. Он не умеет ещё ни говорить, ни ходить, а уже тянет ручки к матери. Узнает её на улице, как только она подходит, издали начинает улыбаться. Даже ночью малыш узнает свою маму по голосу, по дыханию [5]. По мнению К.В. Горчуевой, функции матери состоят в удовлетворении всех физиологических потребностей ребенка, обеспечении эмоционального благополучия, развитии привязанности [4]. Для ребенка важной жизненной задачей является установление и поддержание контакта с матерью. Л.В. Петрановская в книге «Если с ребенком трудно» пишет о том, что только-только родившись, ребенку необходимо, чтобы в первое время рядом с ним находился взрослый, но не любой взрослый, а

тот, кому не все равно. «Тот, кто будет спешить на первый же зов, кто готов не спать, если ребенок плачет, накормить его, даже если особо нечем, отдав последнее, кто готов защищать его от хищников, согревать своим телом по ночам, шаг за шагом, постепенно, учить узнавать этот мир и готовиться к самостоятельной жизни в нем» [7, с. 11]. Отношения со взрослыми для ребенка является не просто необходимой потребностью, а вопросом жизни и смерти. Более важных отношений в жизни у него никогда не будет. Как бы потом он не любил своего избранника или своих собственных детей, все это не идет ни в какое сравнение с тем глубоким чувством, которое малыш испытывает к родителю. Установить и удерживать контакт со своим взрослым – это главная забота ребенка. Все остальное возможно только тогда, когда с этим контактом все в порядке. [7, с. 12]. В младенчестве тесный контакт с матерью формирует чувство безопасности, снижает тревожность и страх ребенка [8].

Материнская любовь безусловна. Мать любит своего ребенка просто так, просто за то, что он есть. Любовь матери формирует у ребенка чувство уверенности в себе, снижает уровень тревожности, воспитывает доверие к миру. Ребенку необходимо знать, что его любят. Л.Н. Мундусова считает, что для ребенка очень важны прикосновения. «Ребенка достаточно поцеловать, желая доброго утра, или погладить по голове на ночь перед сном, обнять или похлопать по плечу, выражая свою поддержку и одобрение, чтобы в течение дня он чувствовал родительскую любовь» [6, с. 52]. Ребенок отвечает на любовь и заботу матери ответной любовью и привязанностью. Дети, которых любят и о которых заботятся соответственно их нуждам, лучше развиваются. Истинная любовь матери подразумевает эмоциональный контакт, взаимопонимание, активную заботу в соответствии с меняющимися потребностями ребенка-подростка-юноши на каждом этапе развития [2]. Действительно, с каждым годом ребенок растет, у него меняются взгляды на жизнь, меняются интересы, он хочет чувствовать себя свободным, взрослым. Рано или поздно, наступает такой период, когда матери необходимо отпустить ребенка. Именно в этом и заключается отличие материнской любви от других её видов. По сути, материнская любовь есть забота о том, чтобы ребенок рос, а поэтому мать должна желать отделения ребенка. В материнской любви двое, которые были одним целым, отделяются друг от друга. Мать должна сама хотеть этого и способствовать этому. И именно на этой стадии многие матери не справляются с такой задачей, доставляя тем самым трудности и проблемы в жизни своих детей. Недаром Ш.А. Амонашвили пишет, что у ребенка существует страсть к взрослению. Ребенок растет, привязанность ему становится в тягость. Настанет такое время, когда закон привязанности ослабеет, ребенок выйдет из состояния зависимости. Мудрость матери заключается в том, что чувствуя тягу ребенка к свободе и независимости, она сама начнет отпускать его. Не дожидаясь, когда ребенок потребует от матери большей свободы, она сама предложит ему действовать самостоятельно и свободно. А когда он станет совсем взрослым, тогда надо будет совсем забыть о законе привязанности и зависимости [1, с. 48]. Но надо отметить, что не смотря на взросление ребенка, в принципе отзывчивость к его нуждам в этот период продолжает про-

являться так же, как и в младенческий, но только меняются сами нужды, потребности. Следовательно, должен меняться и характер заботы о ребенке-подростке-юноше, но сам стиль материнской любви остается прежним – приспособление к насущным потребностям ребенка, а не удовлетворение своих потребностей в процессе общения с ним [2].

Такой же точки зрения придерживается и Э. Фромм. Он подчеркивает, что в полной мере материнская любовь может проявиться только в период, когда ребенок вырастет и начинает отделяться от матери. Женщина может быть по-настоящему любящей матерью, только в том случае, если она умеет любить. Это понятие содержит в себе и способность любить своего мужа, и других детей, и чужих людей, и всякое человеческое существо: «Женщина, неспособная на такую любовь, может быть нежной матерью, пока ребенок мал, но она не может быть по-настоящему любящей матерью. А узнать это можно по тому, готова ли она с охотой перенести отделение от себя ребенка и даже после этого любить его» [9, с. 198].

Обобщая сказанное, можем сделать вывод, что привязанность между матерью и ребенком оказывает большое влияние на развитие ребенка. Ребенку очень важно, чтобы рядом с ним находился человек, которому он может доверять, который поможет ему, защитит его. И для ребенка таким человеком является мама.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе. М.: Свет, 2016. 336 с.
2. Андреева Т.В. Психология семьи. СПб.: Речь, 2010. 384 с.
3. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
4. Горчуева К.В. Материнство как психологический феномен // Научный альманах. 2015. №12-3 (14). С. 261-265.
5. Корчак Я. Как любить ребёнка: книга о воспитании. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 512 с.
6. Мундусова Л.Н. Воспитание в семье // Педагогика любви: материалы Межрегиональной научно-практической конференции «X Волковские этнопедагогические чтения». ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет», 2016. С. 50-52.
7. Петрановская Л.В. Если с ребенком трудно. М.: Изд. АСТ, 2016. 142 с.
8. Пьянкова Л.А. Материнство как ресурс психолого-педагогической и социальной поддержки детства на современном этапе // Казанский педагогический журнал. 2015. №4-2 (111). С. 383-389.
9. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика, 2008. 224 с.

КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Крижовецкая О.М.

доцент кафедры русского языка, канд. филол. наук,
Тверской государственной технической университет, Россия, г. Тверь

Потанова Т.Е.

старший преподаватель кафедры русского языка,
Тверской государственной технической университет, Россия, г. Тверь

В статье представлен комплексный подход к социокультурной адаптации иностранных студентов технического вуза с учетом региональной ориентации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, культура толерантности, иностранный студент.

В последнее десятилетие в связи с интеграцией российской высшей школы в мировое образовательное пространство, а также усилением национально культурной напряженности все более актуализируются проблемы адаптации иностранных студентов и толерантности в условиях поликультурной и многонациональной среды. Воспринимая новую культуру, осваивая новые нормы поведения и находя свое место в непривычных условиях, иностранные студенты учатся распознавать смысловые ориентиры другого лингвосоциума, находить контакт между «своим» и «чужим» голосом посредством различных артефактов культуры. Оптимизация социокультурной адаптации иностранных граждан, проходящих обучение на территории РФ в Тверском государственном техническом университете (ТвГТУ), является одним из ключевых направлений.

Аккультурация [1] как один из существенных механизмов адаптации иностранных студентов и формирование культуры толерантности в социокультурной среде страны изучаемого языка эффективнее в том случае, когда обучение сочетает в себе традиционные и творческие способы освоения инокультурных реалий. С целью более качественной адаптации студентов-инофонов к речевой коммуникации на русском языке и формирования культуры толерантности, в частности на кафедре русского языка ТвГТУ предлагается системный подход, включающий, помимо аудиторных занятий по РКИ, такие формы и способы, как: 1) внеучебная работа с иностранцами, участие в университетских и городских творческих конкурсах, концертах, фестивалях и др. мероприятиях (Студенческий «КВН», «Студенческая весна» и «Студенческая осень», «Посвящение в студенты», заседание городского лингвострановедческого клуба «АНЕФРА», он-лайн фестивали дружбы в МГУ им. Ломоносова и др.); 2) участие иностранных учащихся в студенческих научно-практических конференциях, семинарах и т.д.; 3) организация совместных экскурсий, досуговых мероприятий русских и иностранных сту-

дентов; 4) разработка регионально ориентированного пособия «Русская провинция: живем и учимся в Твери» [3], содержательный компонент которого направлен на знакомство с русской культурой через обращение к концепту «русская провинция» как одному из важных источников, отражающих особенности русского национального самосознания. Приобщение к историко-географическим, социокультурным, этнографическим реалиям Тверского региона позволяет приблизить студентов-иностранцев к естественной культурологической среде, к пониманию русской языковой картины мира, а также способствует успешной адаптации в городской социально-бытовой среде; 4) использование учебно-методического комплекса «Сезоны», включающего 6 гипертем (природа, традиции, чувства и т.п.), иллюстрации, аудио- и видеоприложения [2]. Каждая тема представлена в нескольких аспектах, раскрывающихся в текстах с комплексом пред-, при- и послетекстовых заданий. При создании «Сезонов» авторы ориентировались на необходимость повысить мотивацию студента, нуждающегося в совершенствовании представлений о прошлом и настоящем России. Для этого использовались прецедентные ситуации, прецедентные имена художников, композиторов, поэтов и писателей, репродукции картин и икон.

Результатом данной деятельности является более тесная интеграция культур и адаптация студентов-инофонов в российской студенческой среде. Так, коллектив иностранных учащихся ТвГТУ традиционно выступает на творческих вечерах городского лингвострановедческого клуба «Анефра» в Тверской областной научной универсальной библиотеке им. А.М. Горького. Преподаватели кафедры русского языка ТвГТУ организуют прогулки по памятным местам Твери, экскурсионные походы в музеи города (Тверской городской выставочный центр, Музей Тверского быта и т.д.), а также на градообразующие предприятия, связанные с будущей профессией студентов-иностранцев. Все вышеперечисленное помогает иностранным студентам быстрее адаптироваться в поликультурной молодежной среде, что делает их пребывание в вузе наиболее комфортным; кроме того, повышает престиж университета, города и страны для будущих абитуриентов из других стран, в целом способствуя формированию привлекательного имиджа вуза для продолжения обучения иностранцев в России (магистратура, аспирантура).

Предлагаемые кафедрой русского языка ТвГТУ формы и способы проведения внеаудиторных мероприятий, отличаясь разнообразием и сочетая в себе учебный, национальный и развлекательный компоненты, позволяют прежде всего создать благоприятный психологический климат, поддержать творческие способности и креативную активность обучаемых, что, в свою очередь, способствует ослаблению национально-культурной напряженности, обогащению речевого опыта студента-иностранца моделями эффективного поведения, формированию культуры толерантности в поликультурной среде.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 246 с.

2. Сезоны [Текст]: учебно-методический комплекс; пособие по обучению чтению и говорению в рамках социокульт./ Вихорева, Н.Н., Крижовецкая, О.М.; Тверской гос. техн. ун-т, Каф. РЯОФ – Тверь: ТГТУ, 2009. 79 с.

3. Иванова Т.А. Русская провинция: живём и учимся в Твери: учебное пособие по русскому языку как иностранному / Т.А. Иванова, С.Н. Воробьева, О.М. Крижовецкая, И.В. Цветкова. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2015. 112 с.

РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ ПО ГЕОГРАФИИ И ФИЗИКЕ В ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

Кряжкова И.Л.

младший научный сотрудник, Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Данная статья посвящена проблеме формирования экологического сознания старшего дошкольника. Роль интеграции рассматривается в процессе овладения старшими дошкольниками знаниями по физике и географии. Акцент делается на том, что эффективность усвоения знаний по географии и физике достигается при использовании не только внутрипредметной, но и межпредметной интеграции, способствующей формированию экологического сознания.

Ключевые слова: экологическое сознание, ноосферное сознание, внутрипредметная и межпредметная интеграция, экоцентрическое сознание.

На рубеже этапа вступления человечества в третье тысячелетие весьма актуальна проблема экологического кризиса, возникшая как следствие нерационального взаимодействия человека и природы.

Перед всем человечеством сейчас стоит задача определения допустимой меры воздействия на биосферу с целью сохранения ее в качестве необходимой биологической системы, для существования всего человечества.

Неблагоприятная экологическая ситуация требует осознанного нравственно – эстетического отношения к природе. И важную роль здесь призвано сыграть формирование ноосферного сознания у каждого человека.

Многие ученые занимаются проблемой формирования ноосферного сознания. Люди с ноосферным сознанием всегда должны правильно понимать свое место в природе и во всей Вселенной, являясь частью ее.

Ноосферное сознание означает сознательный выбор человека в пользу экожизни, позиции «я в природе», любви к природе, осознание своего места в природе и, наконец, сотворчества человека и природы (в отличие от эгожизни, позиции «я – царь природы»), покорения – преобразования природы – в конечном счете, позиции потребительского и хищнического отношения к природе).

В процессе эволюции общества наука биосфера переходит в ноосферу (сферу разума), часть планеты, охваченную разумной, осознанной человеческой деятельностью [2, с. 15].

Ноосферная стратегия развития человеческого общества, а также его сознания понимается, как отмечал Н.Н. Моисеев, как «такое развитие человечества, которое не нарушает стабильности биосферы, ее гомеостаза, сохраняет необходимый для человечества эволюционный канал [4, с. 28].

Появление в науке самого термина «ноосфера» прежде всего, связано с именами многих философов – космистов Чижевский А.Л., Бердяев Н.А., Соловьев В.С. и др. Но центральное место в философии космизма отводится концепциям, разработанным Вернадским В.И., определившим ноосферу как природный процесс эволюционного перехода биосферы в новое состояние – ноосферу. Ноосфера рассматривается им как состояние гармонии в системе «человек – природа – общество».

Формирование ноосферного сознания предполагает наличие экологического сознания в процессе освоения природы и поддержания ее целостности. Многие ученые, в том числе и А.М. Буровский в своих работах выделяет одним из главных компонентов, характеризующих ноосферное сознание, экологическое сознание человека. Именно оно формирует тот коллективный разум, который, согласно мнению В.И. Вернадского и других авторов, определяет будущее не только человека, но и всей нашей планеты.

Экологическое сознание – это знание о взаимных связях человека и среды, их значимости для человека и для сохранения устойчивого баланса между ними; понимание и оценка человеком своих возможностей по использованию этих связей для удовлетворения потребностей и определения границ допустимого антропогенного воздействия [3, с. 29].

В настоящее время все больше ученых занимаются проблемой формирования экологического сознания. Она находит свое отражение и в концепции С.Д. Дерябо и В.Я. Ясвина, которые выделяют противоположные типы экологического сознания (антропоцентрическое и экоцентрическое). Данные научные работы вызывают много споров, так как современные ученые Н.Н. Моисеев, Ю.В. Олейников и др. считают неправильным употребление термина «антропоцентрическое экологическое сознание», считая, что данный тип экологического сознания, по своей сути, является антиэкологическим.

Но какими бы путями каждый человек не приходил к адекватному экологическому сознанию, всегда необходимо учитывать принцип: «с природой следует обращаться так, как ты обращаешься с другими людьми и хочешь, чтобы так же обращались с тобой».

Правильно сформированное экологическое сознание личности является одним из факторов предотвращения экологического кризиса. Занимаясь исследованием работ многих ученых (В.А. Ясвина, Н.А. Рыжовой, С. А. Суравегиной и др.) мы пришли к выводу, что такой тип сознания необходимо уже формировать с детства, так как именно у детей старшего дошкольного возраста осуществляется экоцентрическая стадия формирования экологического сознания, когда ребенок природный объект воспринимает как некую ценность природы.

Усвоение ребенком старшего дошкольного возраста географических и физических знаний обязательно должно быть направлено на формирование у

него понимания целостности неживой природы планеты Земля, единства ее процессов, естественной связи человека и природы, а также уяснение того, что любая деятельность и форма поведения человека в природе должны быть согласованы с законами природы. Понимая не только структуру неживой природы, но и взаимосвязи и взаимозависимости между ее компонентами, уже в сознании старшего дошкольника формируется представление о своем месте и роли в системе «человек-природа-общество».

Основной задачей в процессе усвоения знаний о природе является его обучение восприятию окружающего мира как единого целого. Ребенок должен научиться устанавливать и осознавать связи между предметами и явлениями, чтобы сформировалась затем в его сознании целостная картина мира.

В решении проблемы целостного восприятия мира ребенком старшего дошкольного возраста наиболее приоритетным является в образовании интеграция обучения, способствующая целостному представлению о мире.

В Большом энциклопедическом словаре интеграция трактуется как восполнение, восстановление (понятие, означающее состояние связанности отдельных частей и их функций в целом) [1, с. 53].

В настоящее время многие ученые (Б.Г. Ананьев, Н.В. Бунаков, В.И. Водовозов, и др.) занимаются изучением вопроса интеграции. Они считают, что интеграция в процессе обучения предполагает осмысление системы и логики предмета. И выделяют ряд преимуществ использования интеграции в учебном процессе и одна из главных – формирование целостной системы знаний о мире.

Интеграция должна дать ученику те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны.

В процессе овладения знаниями по географии и физике старшими дошкольниками значение интеграции весьма велико. Интеграция позволяет ребенку перейти от изолированного рассмотрения неживой природы к процессу, позволяющему найти объяснение явлениям в природе.

На протяжении долгого времени детям дошкольного возраста практически не давались знания по физике, которые очень важны в данном возрасте, чтобы понять те или иные процессы в неживой природе.

Использование внутрипредметной и межпредметной интеграции при изучении физики и географии позволяет формировать у детей уже в старшем дошкольном возрасте умение пользоваться знаниями по одному предмету при изучении другого.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь: в 2 \Гл. Ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1991. Т.1
2. Маслова Н.В. Ноосферное образование. Монография. – М.: Новый отчет, 2002. – 134 с.
3. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. Моисеев Н.Н. Еще раз о проблеме коэволюции // Вопросы философии, №8, 1998. – С. 28.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кулипанова М.В., Радюкова И.А.

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

В статье моделирование как средство формирования целостной картины мира строится на наглядно-практическом методе обучения. Суть его состоит в том, что мышление ребенка развивается с помощью специальных схем и моделей, которые в наглядной форме воспроизводят скрытые свойства и связи объектов природы.

Ключевые слова: моделирование, экология, природа, наглядность, растения, интерес детей, играть, дидактические игры.

Дошкольный возраст является сензитивным для экологического образования детей, именно в этом возрасте ребенок воспринимает природу очень эмоционально, задает большое количество вопросов о растениях и животных, обращает внимание на такие особенности природы, которые взрослый человек не замечает.

В современных условиях быстро меняющейся жизни от ребенка требуется не только владение знаниями, но и, в первую очередь, умение добывать эти знания самому и оперировать ими. Одна из главных задач современной педагогики – это поиск возможностей использования скрытых резервов умственной деятельности детей, поиск путей эффективного обучения. Одним из таких путей, интенсивно развивающим детское познание, может стать моделирование. Дошкольник лишен возможности записать, сделать таблицу, отметить что-либо письменно [5, с. 47]. В детском саду в основном задействован только один вид памяти – вербальный. Моделирование – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Доступность этого метода для дошкольников определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения – реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим знаком, предметом, изображением.

Актуальность использования моделирования в работе с детьми состоит в том, что:

- использование наглядного моделирования вызывает у детей интерес;
- облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью;
- применяя моделирование, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

Для успешного решения задач по формированию экологических представлений – представлений о единстве организма и среды, росте и развитии животных, особенностях приспособления к условиям окружающей среды – необходимо учитывать особенности развития мышления детей трех-семи лет

[6, с. 71]. В связи с тем, что оно является наглядно-действенным и наглядно-образным, педагогический процесс в дошкольном учреждении строится на наглядных и практических методах. Одним из наиболее эффективных методов познания окружающего мира является моделирование.

Моделирование – наглядно-практический метод обучения, разработанный Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной, Н. Н. Поддъяковым, Д. Б. Элькониным.

Суть его состоит в том, что мышление ребенка развивается с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной форме воспроизводят скрытые свойства и связи объектов или явлений природы, их свойств и признаков, связи с окружающими условиями.

Моделирование основано на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками – моделями (от лат. *modelus* – «мера, образец»).

Роль экологических представлений в познании мира природы велика. Они являются необходимой предпосылкой сознательного усвоения точных знаний о природе, важным источником познавательных, нравственных, культурологических качеств личности. Представления о многообразных предметах и явлениях окружающего мира являются необходимой основой мыслительных процессов, а значит и условием развития мышления и воображения дошкольников. Без представлений невозможно развитие в детях адекватного отношения к окружающему. Именно в среднем дошкольном возрасте закладываются основы мировоззрения человека, его отношения к окружающему миру. Ребенок, с одной стороны, расширяет представления о мире, с другой – начинает овладевать причинно-следственными, родо-видовыми, пространственными и временными отношениями, позволяющими связать отдельные представления в целостную картину. Новое содержание работы по экологическому образованию дошкольников требует изменения и его методов. В природе многие связи скрыты от непосредственного восприятия, а поскольку они скрыты, то возникает необходимость использовать метод, с помощью которого эти связи станут очевидными [3, с. 123]. Одним из методов формирования у дошкольников экологических представлений является моделирование и демонстрация моделей. С. Н. Николаева определяет, что: «Модель – это предметное, графическое или действенное изображение чего-либо, а процесс создания модели называется моделирующей деятельностью».

П. Г. Саморукова и другие выделяют несколько видов моделирования:

1. Предметные – в них воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов.
2. Предметно-схематические модели. В них существенные признаки, связи и отношения представлены в виде предметов-макетов.
3. Графические модели (графики, схемы, мнемотаблицы) передают обобщенно (*условно*) признаки, связи и отношения явлений.

Модели и моделирование позволяют раскрыть важные особенности объектов природы и закономерные связи, существующие в ней [2, с. 104].

Цель моделирования в экологическом воспитании – обеспечение успешного усвоения детьми знаний об особенностях объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними. Использование метода моделирования в работе с детьми дошкольного возраста позволяет решить следующие задачи:

- развивает у детей умственную активность, сообразительность, наблюдательность, умение сравнивать;
- учит вычленять главные признаки предметов, классифицировать объекты, выделять противоречивые свойства объекта;
- наглядно увидеть, понять связи и зависимость в окружающем мире;
- способствует развитию речевых навыков, психических процессов и в целом интеллектуальному развитию дошкольника.

На этой основе у детей формируются обобщенные представления и элементарные понятия об объектах и системах, их взаимосвязях в природе. Поэтому процесс моделирования и использование готовых моделей является одним из основных средств формирования экологических представлений детей дошкольного возраста [1, с. 59].

Педагогические условия формирования экологических представлений у дошкольников посредством моделей и моделирования:

1. Осуществить отбор из программного содержания экологических представлений для моделирования;
2. Определить место моделей и моделирования в процессе формирования экологических представлений;
3. Использовать модели как элемент эколого-развивающей среды и включать моделирование в разные виды деятельности детей.

Остановимся на методе моделирования как средстве формирования целостной картины мира природы у детей дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте развитие моделирования происходит по нескольким взаимосвязанным линиям: развитие моделирования как знаково-символической деятельности освоение детьми различных моделей (изменение их обобщенности, системности); их самостоятельное применение в познании различного содержания. «Роль хвоста в жизни белки, лисы, зайца и др.», «Дерево зимой и летом» (о сокодвижении) и др. при обогащении и уточнении экологических представлений у детей в процессе бесед («Почему осень называют золотой?», «Что бы ты увидел, сидя на облаке?», «Живые ли деревья зимой?», «Зачем белке пушистый хвост?» и т.д.).

Успешное экологическое воспитание детей невозможно без благоприятной предметно – развивающей среды в группе [4, с. 169]. Дети легче и быстрее усваивают взаимосвязи в природе на близком и знакомом им материале. Поэтому, в работу нужно начинать с пополнения эколого-развивающей среды в группе моделями разных видов. Для того, чтобы понять идею "общего дома" – сообщества растений и животных можно использовать модели экологических систем: «Уголок леса», «Север», «Пустыня», «Пруд», «Океан», «Солнечная система», «Деревенский двор». Эти модели можно использовать в ООД по экологии, в дидактических играх, в совмест-

ной деятельности детей и педагогов. Дети с интересом работают с этими моделями и самостоятельно.

Например: в «Уголке природе» можно менять объекты, соответственно сезону; придумывать и моделировать различные ситуации (белый заяц на зеленой траве; змея на пне зимой и т.д.).

Таким образом, проходя по экологической тропинке дети закрепляют знания об обитателях этих сообществ, учатся составлять элементарные экологические цепочки. При создании экологической тропинки и определении маршрута в природу, по которому дети регулярно совершают прогулки и экскурсии, составлена карта-схема. Совместная деятельность в экологической развивающей среде совершенствует экологические представления детей, формирует гуманное отношение к природным объектам и развивает навыки взаимодействия ребенка с природой. При формировании экологических представлений мы активно используем пространственно-временной тип графического моделирования – календари наблюдений. Заполнение календаря, т.е. моделирующая деятельность, – важный эколого-педагогический процесс, который осуществлялся в повседневной жизни детьми под руководством воспитателя. Одна неделя наблюдений за погодой и их фиксация в календаре – это «срез» состояния природы в определенный период сезона. Дети могут фиксировать наблюдения при помощи значков-пиктограмм, условных обозначений и рисунков.

Моделирование роста и развития растений дети могут осуществлять с помощью рисунков. Например, один раз в неделю они фиксировали прорастающий в банках репчатый лук (на отдельных страницах).

При этом, несколько луковиц прорастали в разных условиях специально созданной опытнической ситуации и на каждой странице изображалась разноцветная полоска времени – «неделя». Дети с удовольствием делают рисунки с помощью двух картонных трафареток – банки и луковицы.

Совместно с дошкольниками можно изготовить самодельный глобус на воздушном шаре из ниток. Чтобы сформировать представление о планете Земля, в течение учебного года можно приклеивать материки, обозначать государства, города, моря; наносить печатными буквами их названия, приклеивать изображения животных, проживающих в океанах, на материках. Большую роль в формировании у дошкольников экологических представлений играют дидактические игры и упражнения с элементами предметного моделирования. Для усвоения детьми представлений о приспособленности живых существ к условиям существования можно использовать игры: «Займи свой домик», «Кто где живет» (формирование представлений о приспособленности животных к условиям существования на определенных природных ландшафтах: поле, лес, луг, водоем); «Кто где обитает» (формирование представлений о приспособленности животных к определенной среде обитания: водной, наземной, воздушной).

Моделирование очень актуальный метод, он даёт хорошие результаты работы с дошкольниками.

Таким образом, что для того, чтобы сделать экологические представления доступными для детей дошкольного возраста, традиционные методы и

приёмы необходимо дополнить демонстрацией готовых моделей и методом моделирования, которые позволяют в материализованной форме воспроизвести внутренние существенные связи в природе, в частности, закономерности приспособления организмов к среде обитания, закономерности их роста и развития, всесторонне развивают интеллект дошкольников. А также положительно влияет на развитие ребёнка и является активными предпосылками подготовки к школе.

Список литературы

1. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой [Текст] / Н. Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 2008. – 103с.
2. Запорожец А. В., Эльконин, Д. Б. Психология детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1964. – 351 с.
3. Использование моделей в образовательном процессе дошкольных учреждений. Учебно-методическое пособие для студентов, педагогов дошкольных учреждений. – Шадринск: издательство ПО "Исеть", 1997.
4. Использование мнемотаблиц в работе по формированию первичных естественнонаучных представлений у дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2006. – №4. – С. 19-21.
5. Николаева С. Н. Программа экологического воспитания дошкольников / Под ред. Н. Н. Подъяковой, А. Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика 1985. –200 с.
6. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду. М.: Карапуз, 2000.

ЦВЕТ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Малкина Е.А.

магистрант 2 курса Института иностранных языков,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

Статья посвящена вопросу взаимосвязи языковой догадки младших школьников и прочности усвоения иноязычной лексики на основе подсказок-опор. Особое внимание уделяется цвету и его семантике, который может выступать в роли невербализованной опоры на этапе презентации новой лексики. В статье представлены рекомендации для учителей иностранного языка по организации работы с лексическим материалом и его цветовым оформлением.

Ключевые слова: языковая догадка, иноязычная лексика, семантика цвета.

Стратегической целью овладения иностранным языком в начальном иноязычном образовании является коммуникативное, интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности младшего школьника и формирование его способности к иноязычному общению на иностранном языке. При этом владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации вышеобозначенной

цели, т.к. лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, позволяет узнать культуру страны изучаемого языка, обладает высоким воспитательным потенциалом [3, с. 287], [6, с. 93].

Говоря о начальной ступени овладения иностранным языком, следует брать в учет то, что программа начальной школы предполагает усвоение не менее 500 лексических единиц, обслуживающих ситуации общения. В то же время в планируемых результатах Примерной основной образовательной программы НОО заявлено умение использовать контекстуальную или языковую догадку при восприятии на слух текстов, содержащих некоторые незнакомые слова, а также догадываться о значении незнакомых слов по контексту.

Догадка как специальный прием раскрытия значений незнакомых слов давно привлекает внимание психологов, методистов, преподавателей-практиков. Она основана на построении смысловых связей, образующихся по принципу условного рефлекса. Опираясь на уже сформированные связи, обучающиеся в ходе выделения, перераспределения и различных комбинаций знакомых элементов в слове получают возможность формировать новые связи, которые содействуют дальнейшей аналитико-синтетической деятельности [2, с. 98]. Например, учащиеся третьего и четвертого классов могут догадываться о значении иностранного слова по сходству его звучания со словом родного языка (volleyball). [6, с. 178] При этом процесс семантизации является самостоятельным и опирается на различного рода вербализованные или невербализованные опоры.

В настоящем исследовании, мы предполагаем, что в качестве невербализованной опоры может выступать цвет со своей собственной семантикой. Основанием для данного предположения служит ряд тезисов, отраженных в трудах зарубежных авторов:

- цвета рождают у людей определенный душевный отклик при их восприятии, т.е. они обладают “чувственно-нравственным” действием [1, с. 17];
- цвета обладают устойчивыми значениями [1, с. 32];
- цвет представляет собой вид информации [7, с. 8];
- цвет является самостоятельной системой ориентации в действительности [8, с. 14];
- цвет является своеобразной знаковой системой, служащей средством коммуникации [4, с. 441].

Основываясь на данных положениях, мы делаем вывод о том, что цвет обладает информационной сущностью, т.е. теми значениями, которые заложены в нем человечеством и которые объективно существуют в современном мире в виде цветовых ассоциаций.

Для определения того, насколько цветовые ассоциации являются универсальными и насколько передают общие категории и идеи в сознании младших школьников, мы провели письменный опрос учащихся 3-х классов и сравнили полученные ответы с объективно существующими семантиче-

скими значениями цветов, находящих свое отражение в исследованиях Р. Арнхейма, К. Ауэра, Т.А. Буймиструи, Г. Фриллинга, Г. Цойгнера, N. Kolenda. Так, например, «легкость», «прохлада» ассоциируется у учащихся с голубым цветом, а «свежесть», «мягкость» – с зеленым и т.д. Анализ результатов проведенного анкетирования показал то, что процент совпадений эмоциональных ассоциаций детей с существующими семантическими значениями цветов равен 89%. Данный результат позволяет говорить о возможности передачи определенным цветом конкретных смыслов и идей.

Эти смыслы и идеи находят свое отражение в отобранной лексике: слова должны нести в себе явное качество или свойство (имена прилагательные), состояние или действие (глаголы), признак качества, действия или предмета (наречия). На начальном этапе обучения иностранному языку могут быть использованы лексико-семантические группы слов: парадигмы, партономия, синонимия и контрастивная лексика, т.е. антонимические пары [5, с. 126]. Это обусловлено тем, что именно в них заложен признак, интенсивность которого может быть выражена определенной степенью. К примеру, цепью является группа слов “a newborn – a child – a teenager – an adult” (признак взросления), партономией – “a nail – a finger – a hand – an arm” (признак наращивания и увеличения элемента одной тематической группы).

Центральное значение при этом имеет этап концептуализации – начало работы над словом. Здесь накапливается первичная (сенсорная) информация об иноязычном слове. На наш взгляд, сделать усвоение этой сенсорной информации более прочным может цвет, или цветовая разметка слов: семантика цвета передает значение той или иной лексической единицы. В этом случае цвет запускает механизм языковой догадки: учащиеся ориентируются на внеязыковую невербализованную опору, которая помогает им уяснить значение вводимой лексической единицы.

Для понимания точного оттенка значения незнакомых слов необходимо:

- трансформировать стихийно приобретенный опыт обучающегося в осознанный и упорядоченный, т.е. провести пропедевтическую работу со значениями цветов;
- смыслоорганизовать лексику, вводимую на уроке, определенным образом, например, по принципу семантических полей или «гнездовому» принципу;
- всегда корректировать вариант неверного перевода путем использования альтернативных приемов семантизации.

Т.о, методика использования предлагаемого способа семантизации лексического материала на основе языковой догадки по цветовой невербализованной опоре в практике преподавания иностранного языка представляет собой следующую последовательность действий педагога:

1. Предварительное проведение ряда диагностических методик, направленных на определение особенностей цветовосприятия и различения цветов младшими школьниками для обоснования возможности внедрения приема семантизации на основе цвета (таблицы Рабкина);

2. Отбор языкового материала, который осуществляется в соответствии со следующими положениями:

- семантическое значение отобранных лексических единиц должно нести в себе явное качество или свойство, состояние или действие, признак качества, действия или предмета;

- языковой материал отбирается в соответствии с коммуникативной значимостью, частотностью усваиваемых слов, со сферой интересов школьников, а также с содержанием учебно-методического комплекта;

3. Непосредственное окрашивание лексических единиц на этапе их презентации, которое основано на семантических значениях цветов: семантика цвета совпадает со значением вводимого слова и передает его. При этом интенсивность качества в структуре значения лексической единицы выражается степенью насыщенности определенного цвета;

4. Комбинирование данного способа семантизации с другими приемами во избежание интерференции значений новых слов;

5. Разработка ряда тренировочных упражнений с учетом семантических значений цветов (например, классификация лексических единиц, объединяющие признаки которых окрашены в определенные цвета; расположение антонимических пар в цветовом кругу; чтение текста с окрашенными пропусками;

6. Разработка контрольно-измерительных материалов с включением цветов для применения отобранного языкового материала (например, расположение слов в порядке усиления/ослабления интенсивности заложенного признака; поиск антонимов в цепочке слов внутри лексико-семантической группы; окрашивание синонимов одним цветом).

Представленный прием семантизации носит беспереводный характер и основан на том, что цвет – сложное, многоаспектное явление. В рассматриваемом контексте он способствует реализации дидактического потенциала принципа наглядности и развитию языковой догадки младших школьников.

Список литературы

1. Базыма Б.А. Психология цвета: Теория и практика. – М.: Речь, 2005. 112 с.
2. Большакова Н.Г. О языковой догадке при обучении иностранцев русскому языку // Вестник РУДН. 2007. №4. С. 97-101.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Дюпина Ю.В. Цвет как объект междисциплинарных исследований // Молодой ученый. 2013. №9. С. 441-443.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. 222 с.
6. Никитенко З.Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. – М.: Прометей, 2013. 288 с.
7. Серов Н.В. Хроматизм мифа. Л., 1990. 350 с.
8. Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. 189 с.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Мамышева К.А.

студентка, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

В данной статье рассматриваются стратегии поведения подростков в конфликтных ситуациях, причины возникновения конфликтов и пути их преодоления. Для того чтобы рассмотреть стороны конфликтного поведения подростка, необходимо выяснить, что подразумевается под словом «конфликт».

Ключевые слова: конфликтная ситуация, подростковый возраст, причины конфликтов, стратегии поведения.

Подростковый возраст – сложное время для подростка, который представляет собой период становление личности. Главное в этом периоде является самоопределение, формирование личностной идентичности, эмансипация, проявляющаяся в самостоятельности подростка.

Социализация подростка во многом зависит от того, каким образом он будет реагировать на конфликтные ситуации. В связи с особенностями данного возраста меняются отношения подростка с родителями, со сверстниками, с противоположным полом. Вследствие чего, между взрослыми и подростками растёт психологический барьер, для того чтобы его преодолеть, многие подростки прибегают к конфликтным формам поведения [2, с. 273].

Для того чтобы рассмотреть стороны конфликтного поведения подростка, необходимо выяснить, что подразумевается под словом «конфликт». Если исходить из общепринятого определения конфликта, то в толковом словаре С.И. Ожегова оно дается как «столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия» [1, с. 883]. Самым общим определением термина конфликт будет наличие противоречия между двумя сторонами. Ведь сам конфликт возникает не мгновенно, а постепенно. Осознание ситуации как конфликтной возникает тогда, когда у одной или обеих сторон создается образ конфликтной ситуации, то есть представление о наличии противоречия того или иного характера.

Причины подростковых конфликтов могут быть разнообразными. К конфликтам подросткового возраста можно отнести: непослушание, споры, навязывание своей точки зрения окружающим, недопонимание, высокомерное отношение к окружающим, невыполнение обязанностей, низкая успеваемость, лень. Для их разрешения подростки нередко нуждаются в помощи и в советах взрослого человека.

Совладающее поведение направлено на повышение адаптации человека к среде. Оно может складываться и определяться через совокупность копинг-стратегий – это конкретные действия по совладанию [4, с. 114].

Конфликтное поведение для подростка выступает способом отстаивания своей позиции. Защитное поведение подростков характеризуется пассивностью и неосознанностью поведения. Способы их преодоления эмоционально насыщены, часто близки по своей силе к аффекту. Подростки признаются, что в такие моменты не владеют собой, они совершают поступки, о которых потом, приходится сожалеть. Также в ситуативных способах преодоления выделяют неосознаваемое, осознаваемое (восстанавливающее) поведение, пассивное (нормативное) поведение. Восстанавливающее поведение направленно на снижение психического напряжения, которое возникает при столкновении подростка с конфликтной ситуацией. Как правило, избыточное эмоциональное напряжение становится препятствием, в такой ситуации возникает, необходимость её устранения. Также стиль избегания выбирается подростками тогда, когда они не уверены в своей правоте, или когда эта проблема не стоит для них на первом месте. И все равно, уход от проблемы или отсрочка не являются бегством, а это лишь вполне рациональная реакция на конфликтную ситуацию. По истечении какого-то времени эти разногласия, которые привели к конфликту, могут разрешиться сами собой или подросток может заняться этими вопросами позже, когда в его распоряжении будут дополнительная информация и возможности. Стиль приспособления означает, что подросток не защищает свои собственные интересы, он идет на компромиссы с другими сторонами в ущерб себе, для того чтобы сохранить дружеские отношения со сверстниками. Этот стиль используется подростками не для решения конфликта, а для собственного спокойствия и стабильности [3, с. 474].

Проблемы у подростков часто вызваны стремлением удовлетворить свои потребности и самоутвердиться. Ведь подросток это не ребенок, но и не взрослый. Необходимо развивать у подростка умение предупреждать конфликт, создавая такие условия, чтобы поводов для противоборств не возникали в образовательной среде и семье.

Список литературы

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка – М.: Мир и Образование, 2015. 1376 с.
2. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Прайм – Еврознак, 2002. С. 656.
3. Смирнова Т.С., Ручкина А.А. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте// Молодой ученый, 2016. №4. С. 706-708.
4. Церковский А.Л. Современные взгляды на копинг-проблему// Вестник ВГМУ, 2006. № 3. С. 121-127.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ВУЗАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК МНОГОАСПЕКТНОЕ ПОЛИМОРФНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Мин Д.К.

заместитель командира 3 взвода 1 роты курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Тершуков В.А.

заместитель командира 1 взвода 2 роты курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Ямщиков А.Б.

курсант 1 батальона курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Авторы статьи, на основе анализа научных работ по проблеме педагогического сопровождения, рассматривают специфику данного процесса в войсках национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, развитие, управленческая компетентность.

Многовековой опыт функционирования системы военного образования в России, целый ряд научных исследований, как отечественных, так и зарубежных специалистов, позволили систематизировать и сформулировать ряд закономерностей, являющихся фундаментом реформы военного образования:

– зависимость военного образования от национальных интересов, социально-экономического, социально-политического и социально-культурного состояния государства, от степени его интеграции с фундаментальными разработками в области военного строительства;

– зависимость качества военного образования от опережающего развития военной науки и степени ее проникновения в практику деятельности армии и флота, от уровня научно-педагогического потенциала и материально-технического оснащения военных вузов [4, с. 106].

Указанные закономерности выявляют весь сложнейший комплекс проблем, решение которых представляется весьма важным в условиях реформирования системы военного образования и определяющим для его дальнейшего развития.

Являясь структурным элементом общей профессиональной компетентности, управленческая компетентность, во-первых, обеспечивает эффективность служебно-боевой деятельности командира, во-вторых, непосредственно отражается на качестве обучения курсантов, настроениях и дисциплине

подчиненных [1, с. 89]. Тем самым управленческая компетентность выступает в качестве значимого фактора, обуславливающего как учебный процесс, боевую готовность подразделения, так и морально-психологическое состояние коллектива.

Анализ пройденного пути по реформированию системы военного образования убеждает, что главным дефицитом в этот период являлось отсутствие профессионально подготовленных командиров, компетентность которых отвечала бы требованиям самой реформы.

Методологической основой формирования теоретических основ сопровождения развития в образовании стала концепция свободного выбора как условия развития. В общем виде под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [3, с. 249]. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь субъекту развития в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития [2, с. 225]. Важнейшим элементом ориентационного поля развития человека выступает его чувство социальной защищенности, компетентности, приобретенный опыт разнопланового взаимодействия, способствующий решению проблем.

Основа сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. Именно поэтому – любая программа сопровождения представляет собой, прежде всего, технологию разрешения проблемы.

Современные исследователи достаточно едины в описании основных этапов сопровождения. Сопровождение можно описать через последовательную реализацию следующих шагов:

- проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, ее истории и потенциальных сил ее носителей;
- информационный поиск методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему;
- обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения;
- оказание сопровождаемым первичной помощи на начальных этапах реализации плана.

В последнее время в образовании широко распространяется сеть сопровождения развития. Субъектом развития является любая система в образовании и в этой связи объектом сопровождения может быть: человек, процесс, система (образовательная, педагогическая, социальная).

В современных культурно-исторических условиях для решения образовательных проблем необходимо научное обоснование, основанное на междисциплинарном взаимодействии [5, с. 154]. Осуществляя научную рефлексию практики творческого развития человека, выделяют три типа междисци-

плинарного взаимодействия, среди которых особого внимания заслуживают отношения научно-практического взаимообоснования. В решении проблем развития в образовании междисциплинарное взаимодействие опирается на знания разных наук, что позволяет сопровождение развития практически оправдывать и аксиологически обосновывать.

Практическое оправдание предполагает, в первую очередь, соблюдение ограничений, отражающих существующие культурно-исторические условия: что допустимо; что обязательно; что запрещено. Аксиологическое обоснование заключается в достижении согласования ценностных позиций, определяющих смысл разрабатываемых преобразований. Ценностным основанием любых преобразований в образовательной сфере является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения учащихся; на определение новых способов содействия, поддержки, осознанного выбора и построения собственного индивидуального образовательного маршрута.

Обобщая сказанное о сопровождении, подчеркиваем, что сопровождение в образовании как многоаспектное полиморфное взаимодействие направлено на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних). При этом очевидным становится факт признания взаимодействия как условия развития в образовании, а сопровождение развития в образовании – технологии разрешения проблем, целевым назначением которых выступает оказание субъекту развития помощи и поддержки на начальных этапах, а также в особо трудных, кризисных, переходных периодах становления.

Список литературы

1. Зайцев Н.Н., Андреев А.С. Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командира подразделения внутренних войск как актуальная проблема военно-профессиональной подготовки офицеров внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России : сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: в 2 частях; Под общ. ред. С.А. Куценко. Новосибирск, 2016. С. 88-92.

2. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции; Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.

3. Наумов П.Ю., Утюганов А.А. Ценность как разновидность субъектно-объектных отношений (системный анализ) // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. №22. С.246-251.

4. Паламарчук С.П., Зайцев Н.Н. Историко-педагогический анализ зарождения и развития представлений о нравственности и воинской чести в русском войске со времён древней Руси до XVIII века // На страже закона и правопорядка : сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 103-109.

5. Утюганов А.А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза : Монография. Новосибирск, 2015.

6. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании : Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ГЕРОИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Мин Д.К.

заместитель командира 3 взвода 1 роты 1 батальона курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Тарасенко В.И.

курсант 1 батальона курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Териуков В.А.

заместитель командира 2 взвода 2 роты 1 батальона курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Авторы статьи рассматривают проблему воспитания героизма в военно-педагогическом процессе, через формирование и развитие системы ценностей военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: военно-педагогического процесс, готовность, система ценностей, развитие качеств личности.

Героизм – одно из важнейших качеств личности военнослужащего во все времена. Оно всегда привлекало внимание не только философов и историков, но педагогов. Как показывают результаты исследований, отдельный человек или группа людей, а также народ в целом могут жертвовать собой или чем-то, что является для них очень ценным [4, с. 105]. Но что движет человеком, народа к подвигу или побегу, как они жертвуют собой или чем-то дорогим, как внутренние механизмы действуют на его поступки, поведение? Советский патриотизм и массовый героизм народа СССР явились теми основными факторами, которые спасли мир от гитлеровского нацизма. Они дали возможность мобилизовать в два раза больше самоотверженных воинов, чем рассчитывали гитлеровские стратеги. Тем самым были сорваны глобальные планы Гитлера разгрома Красной Армии. Какова роль системы ценностей личности в этих явлениях?

Система ценностей личности – это всегда отражение объективных взаимоотношений, социальной действительности. Именно через социальную действительность объективного мира человек определяет своё социальную

сущность, свой духовно-нравственный мир. «При этом мир этот, – писал ещё Гегель, – находящийся вне человека, имеет свои нити в нём, так что то, что человек действительно есть для себя, состоит из них, так что, поскольку эти внешние моменты исчезают, отмирает и сам человек» [3, с. 247].

Система ценностей личности определяет поступки в качестве долга и социальной ответственности, человеческий долг и социальная ответственность показывает, как человек понимает смысл своей жизни, каких идеалов он придерживается, для чего или для кого он готов пожертвовать собой.

Герой – это человек долга. Он совершает подвиг и из благожелательности людям и из готовности к совершению необходимых действий в любых условиях обстановки, т.е. осознания необходимости. Осознание общественной необходимости заставляет его идти защищать родину, бороться против несправедливости, угнетателей и тиранов. Общественный долг заставляет его уважать права других. «Наш долг состоит в том, – писал И.Кант, – чтобы глубоко уважать право других и как святыню ценить его. Во всём мире нет ничего более святого, чем право других людей. Оно неприкосновенно и нерушимо. Проклятие тому, кто ущемляет право других и топчет его ногами!» [1, с. 78]. Героическое не спонтанное и сугубо личностное явление, оно соответствует социальной нужде, интересам конкретной среды и конкретных людей. Исходя из этого этико-философского понимания, можно утверждать, что действия советского солдата во время Великой Отечественной войны не спонтанное и сугубо личностное явление, а поступок соответствующий социальной потребности, интересам конкретной обстановки и конкретных людей, происходящий из системы ценностей личности.

В военной педагогике развитие личности военнослужащего рассматривается как главная цель военно-педагогического процесса. Понятие «личность военнослужащего», специфика которого обусловлено действием общих, особенных и единичных требований к военной службе, организации служебно-боевой деятельности, а сущность и структура определяются сформированностью у военнослужащего системы ценностей, отвечающих требованиям, целям, задачам и характеру выполняемых служебно-боевых задач [2, с. 225].

Военно-педагогический процесс обеспечивает развитие качеств личности военнослужащего войск национальной гвардии Российской Федерации, связан с его поэтапностью, ориентированностью на сущность, структуру и содержание структуры ценностей личности и интеллектуально-профессиональную иерархию развития [5, с. 46]. Целью развития является военнослужащий, который готов героически защищать Родину, обладает необходимыми для этого психологическими и личностными качествами; предан профессии, мотивирован к выполнению обязанностей военной службы и удовлетворен ею; активно стремится к должностному и личностному росту; осознанно развивает свою индивидуальность; использует приемлемые в обществе способы профессионального и межличностного общения; успешно решает задачи обучения и воспитания подчиненных, достигает требуемых на сегодняшний день качеств в развитии личности подчиненных, считая приори-

рительными результатами своего труда положительные изменения в успеваемости и личностном развитии [6, с. 153].

Список литературы

1. Зайцев Н.Н., Казаков И.В., Попова М.А. Военно-педагогический процесс как условие развития качеств личности военнослужащего внутренних войск МВД России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 77-79.

2. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 223-228.

3. Наумов П.Ю., Утюганов А.А. Ценность как разновидность субъектно-объектных отношений (системный анализ) // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. №22. С.246-251.

4. Паламарчук С.П., Зайцев Н.Н. Историко-педагогический анализ зарождения и развития представлений о нравственности и воинской чести в русском войске со времён древней Руси до XVIII века // На страже закона и правопорядка : сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 103-109.

5. Утюганов А.А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза // Монография, Новосибирск, 2015.

6. Утюганов А.А. Социальный статус офицера внутренних войск в современных условиях // Инновационные технологии в науке и образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 152-157.

ПРЕОДОЛЕНИЕ КРИЗИСА ОСМЫСЛЕННОСТИ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ШКОЛЫ

Мочалова Л.К.

студентка Института непрерывного педагогического образования,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

В статье рассматриваются задачи школы по преодолению экзистенциального вакуума у учеников. Приводятся причины появления у детей и подростков проблемы отсутствия осмысленности, а также представлены пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: экзистенциальный вакуум, осмысленность, ценностные ориентации.

В условиях современной школы наблюдаются различного рода девиации в поведении обучающихся, отсутствие интереса к образовательному процессу и учащение случаев агрессии. Администрация и педагогический состав школы предпринимает множество мер, направленных на остановку данных негативных тенденций. К таким мерам можно отнести индивидуальные беседы, тематические классные часы, общешкольные акции и т.д. Однако

применяемые методы не всегда являются эффективными, поскольку нет четкого понимания причин проявления у обучающихся отрицательных форм поведения.

Одной из таких причин является отсутствие четких целей и жизненных ориентиров у учеников, непонимание смысла происходящего. В условиях современной экономической и политической ситуации в стране молодое поколение плохо представляет, куда и зачем оно идет, к чему и для чего следует стремиться. Демократическое общество, построенное на принципах свободы выбора, открывает для детей и подростков большое количество вариантов и возможностей, в которых они, в силу своего небольшого жизненного опыта и еще недостаточно сформированной психики, теряются. Отсутствие единых требований в различных сферах жизни, противоречия между старыми и новыми нормами, процесс модернизации образования, как никогда острый конфликт поколений с их убеждениями и системами оказывают большое влияние на учеников, в результате чего они оказываются в ситуации дезориентации. Все это делает проблему осмысленности весьма актуальной.

Проблемами экзистенциальной психологии занимались В. Франкл, С. Кьеркегор, Ж. Сартр, Р. Мэй и другие. В. Франкл, будучи выдающимся австрийским психотерапевтом, утверждал, что такие негативные явления как скука, лень, аддикции и противоправное поведение среди молодежи – результат экзистенциального вакуума. Экзистенциальный вакуум характеризуется утратой осознания смысла, ощущением внутренней пустоты [1, с. 308]. Эта ситуация потери смысла вызывает в поведении современных детей и подростков определенные копинговые реакции, такие как: «позиция временщика» (подлинная жизнь еще впереди, нынешняя – лишь черновик), активизм (слепая, по отношению к реальности активность, не решающая проблем: употребление психоактивных веществ, поиск удовольствий, провокации, фанатизм, поиск власти т.д.), агрессия (ради забавы, как способ внести в жизнь разнообразие), рефлекс мнимой смерти (пассивность и равнодушие).

Однако правомернее будет рассматривать проявления этих стратегий не с точки зрения утраты глобального смысла (смысла жизни), а с точки зрения утраты понимания смысла конкретных ситуаций или их череды, с которыми дети и подростки сталкиваются изо дня в день, в частности, в рамках школы [2, с. 231].

Причинами размытости жизненных целей выступает следующее:

1. Отсутствие государственной идеологии

При наличии очевидной идеологии, у общества в целом не возникает вопросов о смысле происходящего и своей роли в нем, поскольку на всех уровнях национальные идеи и ценности вменяются населению посредством повсеместных общественных организаций, активной агитации, пропаганды. Имея ясную идеологию, основная масса людей достаточно отчетливо представляет себе цель, в соответствии с которой каждый может скорректировать свое поведение. Однако вопрос об абсолютном преимуществе наличия государственной идеологии над её отсутствием является дискуссионным. При этом факт зависимости экзистенциального вакуума от отсутствия политиче-

ской идеологии и альтернативных источников смысловых ориентаций не может не вызывать сомнения.

В феврале текущего года во время встречи с Клубом лидеров президент Владимир Путин высказал убеждение, что в РФ не может быть никакой иной объединяющей идеи, кроме патриотизма [3]. Исходя из этого, имеет смысл вести работу с подрастающим поколением в данном направлении. Президент также отметил, что для внедрения национальной идеи недостаточно, чтобы кто-то один раз об этом сказал, необходимо говорить об этом постоянно и на всех уровнях. Однако в настоящее время реализация методов патриотического воспитания нередко является формальной, и патриотические ценности при этом не достигают сознания школьников.

2. Влияние взрослых

В условиях кризиса, имеющего место быть в России в данный момент, многие граждане нашей страны испытывают разочарование. Выражая свое недовольство сложившимися обстоятельствами, они часто не отдают себе отчета в том, что тем самым вселяют в своих детей ощущение безысходности и бессмысленности. Дети и подростки не знают, какое будущее их ждет, и к чему стоит стремиться, предпочитая жить по принципу «здесь и сейчас».

3. Потеря переживания ценности жизни

Не смотря на царящий в стране кризис, большинство детей живут в комфорте и достатке. Родители стараются обеспечить их всем необходимым, начиная с одежды и еды и заканчивая смартфонами и компьютерами. Многим детям и подросткам незнакомо ощущение острой нужды в чем-либо, они привыкли рано или поздно получать желаемое. В связи с этим молодое поколение перестает ценить жизнь и её блага, воспринимая их как нечто само собой разумеющееся. Вследствие этого дети не испытывают необходимости стремиться к достижению цели, привыкнув, что все достается им легким путем.

4. Дезориентация в условиях модернизации образования

Обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности закономерно влечет за собой утрату стабильности. Участники образовательного процесса не успевают приспособиться к стремительно сменяющим друг друга нововведениям (новые ФГОС, изменения в структуре ЕГЭ и ОГЭ и т.д.), не успевают понимать для чего и в связи с чем происходят те или иные изменения, в чем принципиальная разница между старым и новым, какой в этом смысл.

В итоге, современные школьники оказываются в ситуации растерянности: отсутствует транслируемая государством общая объединяющая идея, взрослые, служащие примером для подражания, демонстрируют неудовлетворенность уровнем жизни, перспективы недостаточно ясны. Даже школа в данный момент не выступает в качестве организации с достаточно определенными и понятными для всех участников образовательного процесса требованиями. В результате всего перечисленного у учеников формируется пассивность в деятельности и мышлении, безразличное отношение к учебе и собственному будущему.

Однако не подлежит сомнению, что школа по-прежнему значительно влияет на ребенка. Организация школьной жизни, выстроенная грамотно,

способна сформировать у детей отчетливые смысловые ориентации. С В. Кривцова в своей статье «Школа может помочь растущему поколению преодолеть кризис смысла?» выделяет несколько шагов, в результате совершения которых учение способен обрести осмысленность [2, с. 232]:

Шаг 1.

Связан с ориентацией в контексте сложившейся ситуации. Ребенку (подростку) необходимо перенести внимание с внутреннего полюса на внешний, т.е. обратить свой внутренний взор с собственных переживаний бессмысленности и неопределенности на то, что происходит вокруг, какова обстановка, в каких обстоятельствах он находится. Необходимо сориентироваться в новых правилах, требованиях, новых возможностях.

Задача школы на данном этапе состоит в том, чтобы на всех уровнях школьной системы четко очертить единые для всей школы, класса и отдельного ученика правила, требования и нормы. При каждом возникшем изменении условий необходимо уделять время объяснению новых правил, прояснению недоразумений, установок и ожиданий, согласовывать их с реальностью.

Шаг 2.

Связан с эмоциональной открытостью возможностям ситуации и соотношением этих возможностей с полем ценностей. Ориентация в ценностных, эмоциональных компонентах ситуации закладывает базу для разрешения экзистенциальной проблемы, дает мотивацию для совершения деятельности.

Задача школы на данном этапе: создания условий, затрагивающих эмоциональную сферу ребенка. Создание у учеников настроения, способствующего эмоциональному резонансу.

Шаг 3.

На этом шаге ученик определяет для себя результат того, к чему он стремится прийти и ради чего.

Задача школы на данном этапе: диалог между учителем и учеником для осознания ребенком жизненных ценностей и смысла, прививания нравственных норм. Важна способность видеть в ребенке личность и выстраивать с ним отношения на основе взаимного доверия и уважения, чувствовать своеобразный мир ученика и ориентироваться в нем. «Обратить на него своё взрослое внимание так, чтобы ребёнок постепенно смог стать видимым самому себе». Ученик, увиденный учителем, начинает видеть свое подлинное Я, ценить то, что говорит совесть. Это и является сутью ценностного образования. Раскрытие своей самости, самосовершенствование и способность самому выстраивать свою жизнь – наиболее реалистичная ценность в будущем, ради которой следует выдержать некомфортные условия школьной ситуации.

Итак, школа способна сформировать у учеников положительные ценностно-смысловые ориентации. Чтобы осуществить это, руководству школы и педагогическому коллективу необходимо следующее: информировать учеников о школьных правилах, нормах, нововведениях, а также контролировать понимание и закрепление ими данной информации; способствовать созданию эмоционального резонанса у детей; повышать у них уровень самосознания, стараться видеть подлинное Я каждого ребенка, чтобы грамотно установить с

ним контакт, что позволит ученику лучше и охотнее «впитывать» закладываемые педагогом ценности.

Список литературы

1. Кривцова С. В. Школа может помочь растущему поколению преодолеть кризис смысла? // Народное образование, 2013. № 4. 230 с.
2. Метцель. М. Путин: патриотизм – "это и есть национальная идея" URL: <http://tass.ru/politika/2636647> (дата обращения: 25.11.2016).
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник /Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

К МЕТОДОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Павлов П.В.

профессор кафедры философии и права, канд. филос. наук, доцент,
Южно-Российский государственный политехнический университет
(НПИ) имени М.И. Платова, Россия, г. Новочеркасск

В статье рассматриваются методологические проблемы творческого развития личности в сфере высшего профессионального образования. Показывается, что методология развития творческого потенциала не ограничивается «инновационными» образовательными технологиями, но заключается, прежде всего, в формировании культуры мышления, способной решать реальные проблемы и противоречия действительности.

Ключевые слова: творческое развитие личности, творческий потенциал, активные образовательные технологии, культура мышления, метод решения проблем, высшее профессиональное образование.

Проблема методологии развития творческого потенциала личности в высшем профессиональном образовании отнюдь не сводится к разработке и реализации «инновационных» образовательных технологий и методик. Конечно, такие активные образовательные формы и технологии, как лекция-дискуссия, диспут, семинары в игровой форме, весьма позитивны и имеют свои определенные преимущества перед традиционными «монологичными» лекциями [3, с. 128-130]. Однако, чтобы эти формы все-таки не остались *внешними* по отношению к материалу преподаваемого знания, они должны развертываться на основе и содержания самого знания, его реальных проблем. Учебная дисциплина, чтобы быть по-настоящему *учебной* в содержательном смысле, должна обращаться к современным научным поискам и актуальным проблемам, будь то естественные или же социально-гуманитарные дисциплины.

С этой точки зрения, целью образования личности в вузе является вовсе не «многознание», которое, как известно еще со времен античной философии, «уму не научает» и может быть всего лишь формальным и часто бессистемным нагромождением различных сведений из разных дисциплин.

Конкретная универсальность личности заключается в *развитой культуре мышления*, в умении *мыслить*. А умение мыслить состоит прежде всего во владении *методом решения проблем*, которые ставит перед человеком сама действительность во всей ее сложности и противоречивости, что, собственно, и отражает в теоретической форме научное знание, содержание которого в дальнейшем и оформляется в виде учебных дисциплин, изучаемых в высших учебных заведениях.

Применительно к процессу образования личности в высшем учебном заведении, раскрытию ее творческого («инновационного») потенциала, это означает буквально следующее: педагогический процесс в сфере высшего профессионального образования должен заключаться в формировании умения видеть и решать реальные противоречия (проблемы), а не в «нагромождении» и «зубрежке» готовых формул и дефиниций. В этом-то и состоит *методология* развития (воспитание, культивирование) творческого потенциала личности.

Овладеть методом решения проблемы гораздо важнее и ценнее, чем знать готовый ответ, формальный штамп. Понятно, что без метода решения проблем преподаваемые «знания» являются «пустыми», и если их навязывать студентам университетов в качестве готовых схем, то в реальной жизни эти схемы оказываются просто ненужными, поскольку бывший выпускник вуза не понимает как именно их необходимо применять к реальной, постоянно изменяющейся предметности.

И, разумеется, такой подход имеет важное социальное значение, представляя собой отнюдь не только сугубо образовательную технологию или методiku. Суть дела заключается в том, что *творческое развитие личности* состоит в способности не просто усваивать «готовые», уже сложившиеся схемы социокультурной деятельности (и представленные, в том числе, в учебных дисциплинах), но и создавать качественно новые формы *общественного бытия* во всем многообразии его сфер – социальной, политической, духовной, экономической. Формирование творчески и критически мыслящей личности – насущная задача сегодняшнего дня и реальный способ преодоления негативных последствий современной колоссальной «специализации», превращающей человека в «частичного» и одностороннего [2]. Другое дело, насколько позволяют существующие в обществе институты раскрыться в полной мере творческому потенциалу личности, и прежде всего личности молодого человека: ведь, как отмечают исследователи, консервативность институтов государственной власти в некоторой степени ограничивает доступ молодых людей к полноценной и разносторонней самореализации [1, с. 223]. Однако потребность и необходимость такой самореализации молодежи вполне очевидна.

Что же касается активных методик и технологий в образовательном процессе, то их эффективность в деле развития творческого потенциала личности напрямую зависит от того, как они реально высвечивают действительные *научные* проблемы, а не оказываются просто формальными «диспутами» и «дебатами».

Результаты работы получены при поддержке проекта № 2873 «Теория, методика и технологии профессионального образования по направлениям подготовки, соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики», выполняемого в рамках базовой части государственного задания № 2016/143.

Список литературы

1. Государственная молодежная политика: российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2013. 718 с.
2. Инновационная деятельность молодежи: проблемы и перспективы развития. Новочеркасск: Оникс+, 2007. 67 с.
3. Самыгин С.И., Щербакова Л.И., Павлов П.В., Пухкалова М.О., Сущенко Л.Г. Социальные технологии работы с молодежью. Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ ЮФУ, 2009. 196 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Петрова В.В.

доцент кафедры «Дизайн и инженерная графика», канд. пед. наук, доцент,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются особенности формирования мотивационной готовности студентов к проектной деятельности в ходе геометро-графической подготовки будущих дизайнеров. Показана роль начертательной геометрии и линейной перспективы в освоении студентами проектной деятельности.

Ключевые слова: мотивационная готовность, мотивация, потребностно-мотивационная сфера, геометро-графическая подготовка, проектная деятельность.

Процесс овладения студентами профессиональной дизайнерской деятельностью протекает эффективно и дает качественные результаты, если у обучаемых имеются сильные, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать затруднения, продвигаясь к намеченной цели.

Обеспечение мотивационной готовности студентов-дизайнеров к проектной деятельности является импульсом всего процесса профессиональной подготовки будущих дизайнеров в вузе. Важнейшей составляющей проектной деятельности выступает умение выполнять изображения – чертежи в ортогональной проекции, в перспективе и аксонометрии. Формирование и развитие этих умений осуществляется в процессе геометро-графической подготовки, основными дисциплинами которой являются начертательная геометрия и перспектива.

Начертательная геометрия, входя в общую теорию изображений, изучает способы построения плоских изображений пространственных геометрических объектов, их геометрические свойства и методы решения простран-

ственных геометрических задач на этих изображениях. Это теория плоских изображений. Являясь составной частью начертательной геометрии, перспектива изучает методы изображений, соответствующих зрительному восприятию человека. В основе методов построения перспективы лежит главный принцип начертательной геометрии – метод проекций. Перспективное изображение – это центральная проекция предмета на картинной плоскости. Следование методам начертательной геометрии при построении изображений предметов окружающего мира является обязательным условием качественной работы специалистов в области художественно-технического творчества. Будущий проектировщик выразительнее и нагляднее изложит конструктивные и эстетические достоинства задуманных образов объектов, если грамотно выполнит их перспективу, нанесет свет и тень на изображении [1].

Любой дизайнерский проект невозможен без изображений: чертежей и рисунков. Значимость курсов геометро-графических дисциплин и заключается в их логических связях со специальными профилирующими дисциплинами, в востребованности умений при изучении последующих дисциплин [2]. В подготовке дизайнеров этим обеспечивается преемственная связь начертательной геометрии, перспективы и конструкторских, проектных дисциплин.

Приступая к ведению учебного курса, преподаватель зачастую обнаруживает, что не все студенты сознательно выбрали получаемую специальность дизайнера, часть из них не выработала привычки к систематическому учебному труду, не владеет необходимыми интеллектуальными умениями (сформулировать цель деятельности, выделить узловые вопросы в учебном материале и т.п.), не может построить различные графические изображения предметов. Необходимо преодолеть эти недостатки, в первую очередь, через организацию условий развития активности и самостоятельности студентов, формирования потребностно-мотивационной сферы учебной деятельности будущих дизайнеров.

Развитие мотивации проектной деятельности студентов должно происходить на каждом этапе освоения учебных предметов. Мотивация – это сложная сфера детерминации поведения обучающегося, складывающаяся из многих, постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом факторов [3]. Из этого следует, что формирование потребностно-мотивационной сферы является не простым возрастанием положительного отношения к процессу профессионального обучения, а усложнением структуры этой сферы, установлением сознательных отношений между ее сторонами.

Графическая подготовка в процессе обучения начертательной геометрии и перспективе является не только средством формирования предметных графических знаний и умений, но и проектных действий, необходимых для создания графических образов материальных объектов и различного рода графической документации, актуальной для применения в будущей дизайнерской деятельности. Формирование проектной деятельности в ходе геометро-графической подготовки заключается, прежде всего, в развитии сознательных мотивов освоения проектной деятельности, в расширении проект-

ных знаний, обогащении определенными способами проектных действий, развитии проектных умений посредством использования графических форм, методов изображений, а также предъявления и чтения информации об объектах [4].

Важным средством формирования мотивационной готовности студентов является создание преподавателем ситуаций, вызывающих определенные мотивы. Ситуации осознания значимости помогают понять студенту, «почему это важно». Необходимо показать обучаемым перспективы применения графических знаний и умений на практике, в ходе выполнения дизайнерских проектов. Ситуации занимательности позволяют посредством демонстрации ярких, необычных примеров, проблемных ситуаций, озадачивания обычными вопросами вызвать удивление и любопытство, заинтересовать учебным материалом любого студента.

Ситуации успеха важны для формирования мотивов достижения, ситуации «я на месте другого» – для возникновения мотивов ответственности, взаимопомощи, пересмотра жизненных отношений.

В различных ситуациях мотивация учебной деятельности обеспечивается возникновением положительных эмоций по отношению к этой деятельности. Это возможно в атмосфере, благоприятной для увлеченного и плодотворного учебного труда. Включение преподавателем эмоциональных элементов (описание случаев из практики, трудностей и радостей научного и профессионального поиска и др.) представляет собой действенный активизирующий фактор процесса обучения [5].

Развитие проектных умений студентов возможно в ходе выполнения ими графических мини-проектов по начертательной геометрии и перспективе, решения эвристических задач. Включение студентов в творческую проектную деятельность уже на начальном этапе обучения в вузе повышает активность и заинтересованность студентов в изучении геометро-графических дисциплин, что отражается на результатах их труда, способствует дальнейшему развитию потребностно-мотивационной сферы обучения профессиональной деятельности дизайнеров в ходе специальной подготовки.

Список литературы

1. Петрова В.В., Писканова Е.А. Роль геометро-графических дисциплин в профессиональной подготовке дизайнеров // Научно-методические проблемы геометрического моделирования, компьютерной и инженерной графики в высшем профессиональном образовании: сборник статей. Пенза, 2011. С. 38-40.
2. Амирджанова И.Ю. Многоуровневая непрерывная профессиональная подготовка студентов // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 4-11. С. 8-10.
3. Кустов Ю.А., Петрова В.В., Егорова И.П. Интегративная подготовка специалиста: монография. Самара, 2005. 229 с.
4. Хапилина Н.В. Формирование проектной деятельности студентов вузов в процессе графической подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. Брянск, 2006. 269 с.
5. Кустов Ю.А., Петрова В.В. Системный подход к взаимосвязям учебных дисциплин: учебное пособие. Тольятти, 2004. 69 с.

ТРЕХМЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Пилюгайцева Ю.И.

ст. преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Россия, г. Орел

В статье рассматривается трехмерное моделирование как один из основных инструментов проектной деятельности студентов-дизайнеров. Использование трехмерного моделирования в процессе подготовки способствует развитию профессионально-значимых и личностных качеств личности. Компьютерные технологии в значительной степени позволяют повысить эффективность и качество дизайн-проектов.

Ключевые слова: информационные технологии, трехмерное моделирование, проектная деятельность, дизайн-проект, предметно-пространственная среда.

На современном этапе развития общества образовательное пространство представляет собой динамически развивающуюся систему, которая постоянно внедряет в процесс подготовки студентов инновационные подходы и технологии обучения. Активные преобразования системы образования обусловлены изменениями современного общества, предъявляющего новые требования в подготовке профессиональных кадров в связи с развитием технологических процессов.

Процесс подготовки студентов по направлению «Дизайн» интегрирует различные сферы деятельности: художественную, информационно-технологическую, научно-исследовательскую, а также проектную (в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом). Сущность проектной деятельности дизайнера заключается в формировании художественно выразительной предметно-пространственной среды. Процесс создания дизайн-проекта предметно-пространственной среды включает в себя несколько этапов, а именно:

- составление функциональной программы на основе переговоров с заказчиками, определение концепции интерьера;
- выполнение эскизов, набросков, чертежей планов, разверток стен, раскрывающих концепцию;
- подбор отделочных материалов, осветительных устройств, текстиля, декора;
- визуализации проекта.

Визуализация позволяет наглядно увидеть первоначальный замысел проекта. Для корректного и наиболее выразительного представления проектного решения визуализация должна быть выполнена с высокой точностью, чему в наибольшей степени способствует применение современных компьютерных технологий в проектной деятельности.

Основная цель проектной деятельности заключается в выполнении студентами дизайн-проектов, отвечающих группе требований – архитектур-

но-планировочных, эргономичных, эстетических. В связи с активным использованием информационных технологий в жизни человека одним из основных требований является создание дизайн-проектов при помощи современных компьютерных технологий.

В процессе обучения студентами осваиваются различные компьютерные программы, необходимые для создания комплексных дизайн-проектов. Одним из наиболее интересных направлений в проектировании предметно-пространственной среды является 3D моделирование.

3D моделирование заключается в создании трехмерной модели проектируемого объекта (в данном случае – интерьера). Оно предполагает работу с моделированием сцены, применением текстур, настройкой освещения, которые необходимы для получения реалистичного изображения проекта в процессе визуализации.

Применение трехмерного моделирования приобретает особое значение в процессе подготовки дизайнеров, поскольку на современном этапе профессиональную деятельность дизайнера невозможно представить без использования современных технологий. В образовательном процессе трехмерное моделирование способствует формированию профессиональной компетентности студентов, приобретению практического опыта в области предметно-пространственного проектирования, формированию профессиональной культуры будущего специалиста. Использование информационных технологий способствует не только развитию профессионально значимых качеств, отвечающих требованиям выбранной профессиональной области, но и личностных, а именно: развитию абстрактного и пространственного мышления, воображения, восприятия, реализации творческого потенциала личности и развитию природных задатков.

Если рассматривать проектную деятельность, то 3D моделирование обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными приемами архитектурной графики, а именно: дает возможность представить проект в наиболее наглядной форме, позволяет достичь высокой степени детализации и реалистичности проектного решения, в более короткие сроки осуществить поиск композиционного и колористического решения пространства и представить готовый проект.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что использование 3D моделирования является наиболее профессиональным подходом в процессе выполнения дизайн-проектов. Однако следует отметить, что применение современных информационных технологий в процессе подготовки студентов по направлению «Дизайн» должно органично сочетаться с традиционными приемами изображения. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров основывается на владении ими навыками рисунка, живописи, составления цветовых композиций, макетирования, необходимых для первичного представления задуманного проекта, осуществления художественного замысла.

Анализируя проектную деятельность студентов-дизайнеров, можно отметить, что нередко в процессе работы над проектом больше внимания уделяется технической стороне, т.е. непосредственно самому процессу работы в

графическом редакторе: построению геометрии помещения, применению текстур, настройкам камер и освещения. В результате проекты получают перенасыщенными различными текстурами, объектами. Исходя из этого, студенты должны в первую очередь работать над концепцией интерьера, процесс работы над которой «обычно протекает в свободной форме – в технике эскиза, наброска, коллажа, макета, в виде пространственных инсталляций». После того, как определены «концепция проекта, разработаны основные функциональные и объемно-пространственные художественные идеи», разработаны чертежи, отражающие предложенные идеи, студент может приступить к трехмерному построению модели проекта [2, с.281].

Трехмерное компьютерное моделирование является основным инструментом при выполнении дизайн-проектов на современном этапе. В сочетании с традиционными приемами архитектурной графики оно в значительной степени расширяет образовательные возможности, позволяет достичь более высокого результата обучения, и имеет огромный потенциал для творческих поисков.

Список литературы

1. Агранович-Пономарева Е.С., Аладова Н.И. Интерьер и предметный дизайн жилых зданий. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 352 с.
2. Черникова С.М. Методики активации мышления, применяемые в практике преподавания дизайна // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 3 (66) . – С. 280-281.

ОТНОШЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ – ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ, ОЖИДАНИЯ, ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Пластинина Е.М.

аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, г. Ставрополь

Статья посвящена практическому исследованию отношения обучающихся детей и их родителей к дополнительному образованию художественного профиля. Проанализированы цели получения дополнительного образования художественного профиля, декларируемые обучающимися детьми и их родителями, ожидания, оценены предполагаемые и достигнутые результаты. Описаны выявленные различия в отношении обучающихся детей и их родителей к дополнительному образованию художественного профиля. Намечены дальнейшие пути разработки поставленной проблемы.

Ключевые слова: дополнительное образование художественного профиля, цели, ожидания, результаты, развитие индивидуальности, специальные художественные знания, умения и навыки, коммуникативные навыки, личностные качества, отношение к преподавателям.

В реальном педагогическом процессе цель является определяющим фактором, тем стержнем, вокруг которого педагог объединяет все педагоги-

ческие средства в систему, определяя место каждого из них. Целям подчиняется все: содержание, организация, формы и методы обучения и воспитания. Вопросы – к чему должны стремиться школы в своей практической деятельности, каких результатов добиваться – можно назвать ключевыми [2].

Приоритетом современного образования, безусловно, является саморазвитие личности ребенка в свободных формах жизнедеятельности. В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения образовательная программа общеобразовательной школы ставит своей целью общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, декларируя готовность развить творческие способности школьников с учетом их индивидуальных особенностей, сохранить и поддержать индивидуальность каждого ребенка, создать творческую среду для выявления и развития одаренности детей в различных сферах деятельности [3].

Очевидно, что возможности общего образования в полноценном осуществлении этой миссии ограничены, на помощь общеобразовательным школам приходит система дополнительного образования, ориентированная на свободный выбор образовательных программ, индивидуальную логику их освоения, развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению. Дополнительное образование – механизм поддержки индивидуализации и самореализации человека, удовлетворения его индивидуально-групповых потребностей, которые объективно не могут быть учтены при организации общего образования.

Особое место в системе дополнительного образования детей занимают учреждения дополнительного образования художественного профиля, чья уникальность определяется, с одной стороны, устойчивой традицией построения образовательного процесса, а с другой – гибкостью, вариативностью образовательного процесса, направленного на развитие каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями, реализующего в полной мере субъектный, личностно-ориентированный подход к обучающемуся.

Рассмотрим более предметно цели, стоящие перед учреждением дополнительного образования художественного профиля на примере МБУ ДО ДХШ г. Михайловск Ставропольского края (далее – художественная школа).

Основными целями художественной школы являются:

- формирование у одаренных детей комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем осваивать основные профессиональные образовательные программы в области искусства;
- воспитание и формирование высоконравственной, ответственной, творческой, инициативной, компетентной личности посредством художественного образования.

Говоря о развитии художественной одаренности детей, как первой из декларируемых целей, мы должны отметить несколько противоречий. Так, относительно малый конкурс на поступление в художественную школу вынуждает образовательный коллектив принимать на обучение большинство желающих, значительная часть которых не имеет ярко выраженных индивидуальных способностей к художественно-творческой деятельности. Часты

ситуации, когда ребенок посещает школу не по собственному желанию, а по настоянию родителей.

Следует отметить также, что склонность ребенка к занятиям художественно-творческой деятельностью не стоит расценивать как его готовность к профессиональной деятельности в этой сфере. Количество выпускников художественной школы, поступивших в средние либо высшие учебные заведения художественной профессиональной направленности за последние несколько лет не превышает 20% от общего количества обучающихся.

Работа с художественно одаренными детьми, безусловно, составляет значимую часть работы образовательного коллектива, в отношении же большей части обучающихся на первый план выходит формирование личности ребенка.

Под ожидаемым результатом реализации образовательной программы в целом понимаются позитивные изменения в личности учащихся, такие, например, как формирование активной жизненной позиции, высокая мотивация к творческой деятельности, формирование общей культуры обучающихся, развитие наряду с общепрофессиональными умениями умений грамотной организации своей деятельности, самостоятельной работы, работы с источниками информации и других. Следует отметить приобретение учащимися социальных, коммуникативных навыков и умений, таких, как способность к конструктивному взаимодействию и творческому партнерству, осознанный выбор стиля поведения, способность к конструктивному урегулированию конфликтов и других, обеспечивающих адаптацию ребенка к жизни в обществе.

Цели, декларируемые художественной школой, транслируются детям и их родителям путем опубликования уставных документов на официальных сайтах системы образования, доносятся на родительских собраниях, находят отражение в образовательном процессе. Тем не менее, у детей и их родителей имеется свой взгляд на цели, а также ожидаемые и достигнутые в процессе обучения в художественной школе личные результаты, для прояснения которых на базе художественной школы нами было проведено следующее исследование.

Обучающимся детям и их родителям независимо друг от друга была предложена авторская анкета, содержащая однотипные вопросы относительно целей поступления в художественную школу, ожидаемых результатов, уже достигнутых (или не достигнутых) успехов. Также нас интересовала оценка детьми и их родителями способностей к художественно-творческой деятельности, отношение к преподавателям художественной школы и ряд других моментов. В анкетировании приняло участие 130 обучающихся в художественной школе детей в возрасте от 10 до 16 лет и 90 родителей.

В ходе исследования нами было выяснено, что более 20% родителей считают своих детей талантливыми, 69% родителей оценивают своих детей как имеющих художественные способности и лишь 11% родителей полагают, что их дети не обладают ярко выраженными способностями, но имеют склонность к художественно-творческой деятельности. 16% родителей указывают, что их дети поступили в художественную школу по их настоянию.

Самооценка детей заметно отличается от оценки их родителями – считают себя талантливыми лишь 5% детей, 72% детей считают, что обладают способностями к художественно-творческой деятельности, 20% детей говорят, что им нравится рисовать, 3% детей считают, что рисуют плохо.

Исходя из изложенного можно предполагать, что родители, в основном оценивающие своих детей выше, чем они оценивают себя сами, будут предъявлять в отношении них достаточно высокие ожидания. Тем не менее, большинство детей (83%) не пропускают занятия без уважительной причины, посещают художественную школу с удовольствием, положительно отзываюся о коллективе художественной школы.

Отвечая на вопрос о том, что больше всего нравится в преподавателях художественной школы, 67% детей сказали, что им нравится преподаватель за доброту и отзывчивость, хорошее отношение к ученикам. Число детей, выбравших этот вариант ответа, максимально во втором классе (здесь и далее – класс художественной школы) – 82%, в третьем и четвертом классах оно снижается (80% и 46% соответственно). 64% обучающихся говорят, что преподаватели нравятся им за то, что они очень много знают и умеют, с ними интересно общаться – число обучающихся, выбравших этот ответ, относительно стабильно по всем возрастным группам. Наиболее высоко оценивают профессионализм, специальные художественные навыки и умения преподавателей 33% обучающихся – число детей, выбравших этот ответ стабильно возрастает от первого класса (25%) до четвертого (42%).

Оценка преподавателей родителями существенно отличается от оценки их детьми. 92% родителей в большей степени ценят в преподавателях специальные художественные знания и умения, для 65% родителей наиболее ценны коммуникативные качества (стиль общения, владение речью, способность заинтересовать ребенка), лишь 33% родителей отмечают личные качества преподавателей художественной школы (рис. 1).

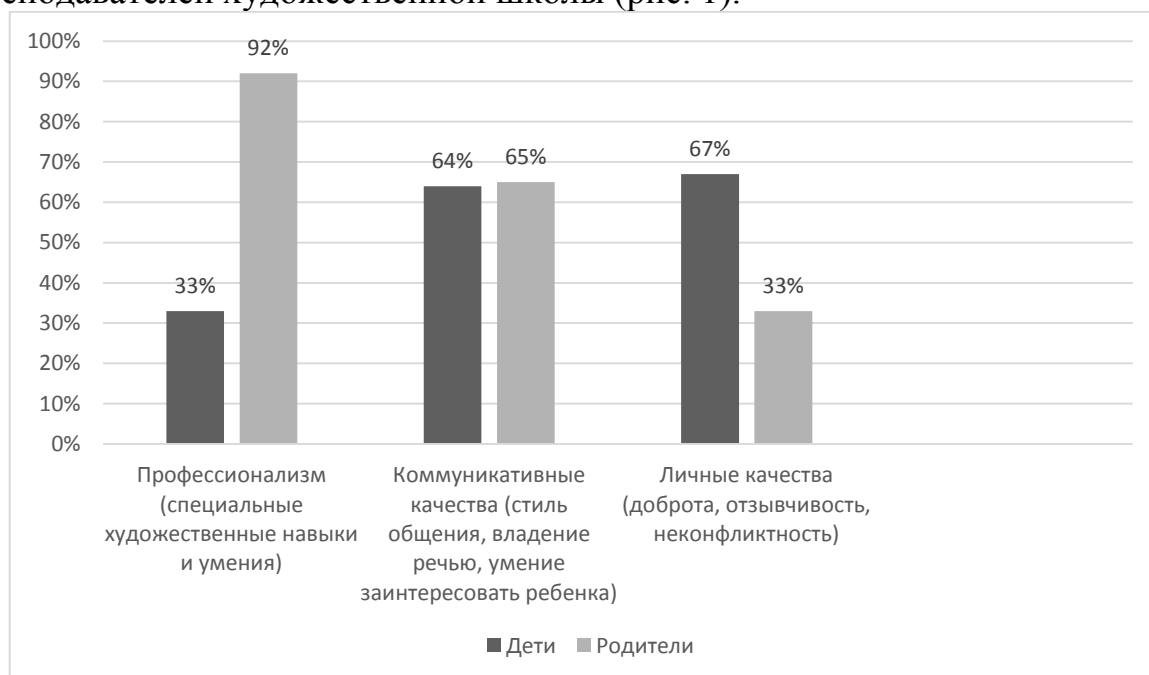


Рис. 1. Оценка преподавателей художественной школы обучающимися и их родителями

Закономерно, что 76% родителей рассчитывают на то, что занятия в художественной школе помогут ребенку приобрести специальные художественные знания, умения, навыки, которые помогут ему при поступлении в учебное заведение художественного профиля. 80% родителей полагают, что художественная школа поможет раскрыть индивидуальность их ребенка. В то же время, родители в полной мере возлагают на художественную школу функцию развития личности ребенка: 52% родителей рассчитывают, что за время обучения в художественной школе их ребенок приобретет полезные для него личностные качества, 36% родителей надеются на развитие коммуникативных способностей ребенка, расширение круга его общения.

Для детей наиболее важным оказывается проявить свою индивидуальность в художественно-творческой деятельности – на это надеются 59% детей. Лишь 49% детей рассчитывают подготовиться к поступлению в учебное заведение художественного профиля. 32% детей хотели бы приобрести новые, полезные для себя личностные качества, 15% – развить коммуникативные навыки, расширить круг общения, приобрести новых друзей (рис. 2).

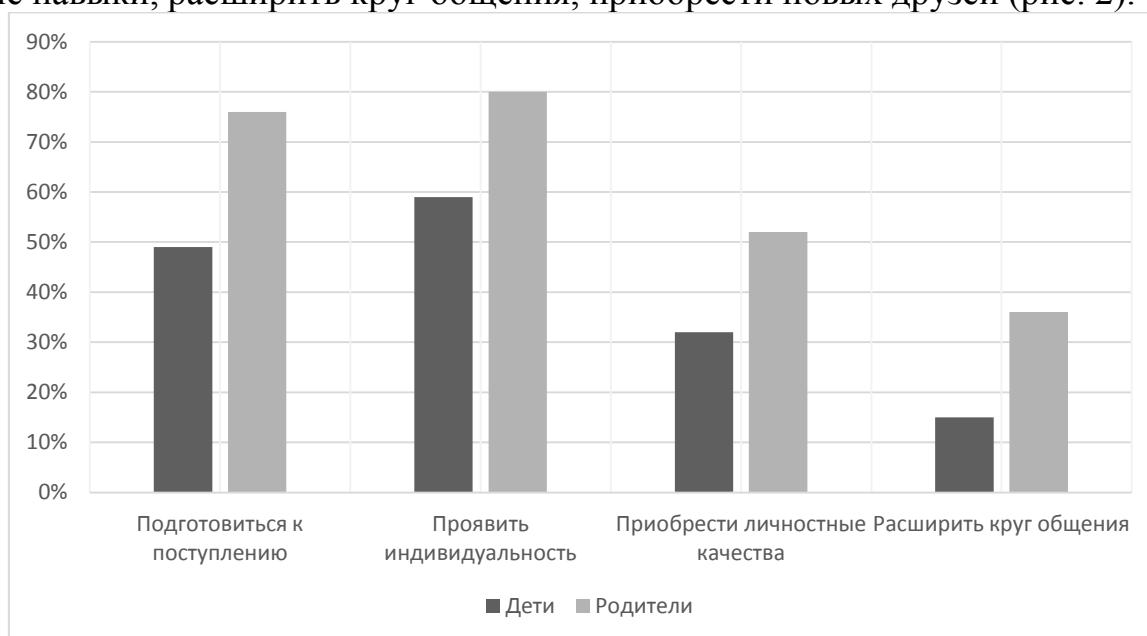


Рис. 2. Ожидания обучающихся и их родителей по отношению к художественной школе

Мы видим, что общий профиль выборов детей и родителей в целом совпадает, в то же время дети в какой-то степени серьезнее относятся к своим целям, выбирая одну – две из них, тогда как их родители хотят «все и сразу».

Говоря об ожиданиях родителей, следует отметить, что они максимальны по отношению к учащимся 2 класса художественной школы. Мы полагаем, что это связано с тем, что в 1 классе родителям трудно оценить успехи своего ребенка и это делает их более осторожными, а в 3 и 4 классах художественной школы (что соответствует 7 – 9 классу общеобразовательной школы) приоритеты родителей сдвигаются в сторону общего образования. Ожидания детей максимальны в 1 классе, когда ребенок считает, что сделанный им осознанный выбор поможет ему изменить себя, расширить свой круг

общения, достигнуть высоких результатов в новой для него сознательной деятельности. Мы полагаем этот момент важным для педагогических коллективов художественных школ, поскольку снижение ожиданий ребенка по отношению к художественной школе может свидетельствовать о проблемах организации его деятельности в ходе занятий, как педагогического, так и психологического характера.

Отвечая на вопрос о достигнутых результатах, 57% родителей говорят, что за время обучения в художественной школе их ребенок раскрылся как творческая личность, 44% родителей высоко оценивают приобретенные ребенком специальные знания, умения, навыки, считают, что ребенок подготовился к поступлению в учебное заведение художественного профиля, 41% родителей отмечают, что ребенок стал общительнее, приобрел новых друзей, 30% родителей говорят о том, что их ребенок приобрел полезные личностные качества (стал аккуратнее, спокойнее, увереннее в себе).

32% обучающихся говорят о том, что за время обучения в художественной школе проявили себя как творческую личность, 29% детей считают себя готовыми к поступлению в учебное заведение художественного профиля, 26% обучающихся приобрели полезные личностные качества (изменился в лучшую сторону характер, повысилась успеваемость), 25% обучающихся стали более общительными, приобрели новых друзей.

Мы видим, что ожидания сбываются не в полной мере, однако, как дети, так и их родители отмечают положительные результаты дополнительного образования. Очень важно, на наш взгляд, развитие коммуникативных навыков детей, расширение их круга общения – здесь результат превышает ожидания.

Подводя промежуточные итоги нашего исследования, мы можем говорить о том, что взгляды обучающихся детей и их родителей на художественную школу различны. Если родители в большей степени стремятся дать ребенку именно дополнительное специальное образование, зачастую вопреки желанию самого ребенка, то для обучающихся детей художественная школа становится средством самовыражения. Для них важны менее формальные, чем в общеобразовательной школе, отношения с преподавателями, разновозрастной круг общения, общение по интересам. Детям интересен процесс обучения в художественной школе, в то время как их родителям важен результат.

Мы полагаем, что наше исследование не окончено. Представляет интерес динамика развития личности ребенка в процессе обучения в учреждении дополнительного образования художественного профиля – его мотивационной сферы, эмоционально-волевой сферы, художественных способностей. Интересны для изучения психологические особенности детей, обучающимися в учреждениях дополнительного образования художественного профиля по сравнению с детьми, не обучающимися в таковых. Несомненно, имел бы практическое значение анализ причин, вызывающих снижение ожиданий обучающихся детей и их родителей по отношению к художественной школе.

Список литературы

1. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Под редакцией Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
2. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
3. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 года № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».
4. Тихомиров О.К. Лекции по психологии. М.: Юрайт, 2008. – 589 с.
5. mdhsh.stv.muzkult.ru/

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ АРГУМЕНТИРОВАННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ

Пушкина А.С.

магистрант Института иностранных языков,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В статье рассматривается одна из важнейших задач современной методики обучения иноязычной речи – развитие коммуникативных способностей школьников. Данная задача, по мнению автора, реализуется путем формирования таких умений, как выражать свою точку зрения и кратко аргументировать ее на английском языке. Обучение аргументированному высказыванию может стать более эффективным, при применении комплекса проблемных задач на уроках английского языка, который соответствует содержанию учебного материала, уровню когнитивного развития, а также интересам и духовным потребностям школьников.

Ключевые слова: обучение аргументированному высказыванию, карта педагогических наблюдений, проблемное обучение, проблемная задача.

В современной школе модель образовательного процесса ориентирована не на обучение как передачу учащимся знаний, а на обучение, которое позволяет школьнику овладевать стратегиями взаимодействия с другими субъектами учебного процесса, стать активной, творческой личностью, способной эффективно осуществлять общение на иностранном языке [2].

В нормативных документах (Примерная основная образовательная программа основного общего образования) указывается на необходимость наличия у школьников таких умений, как строить связные высказывания, высказывать и кратко аргументировать своё мнение.

В связи с этим в данной статье рассматривается такая важная проблема как формирование аргументированного высказывания у младших подростков.

Л.А. Бекназарян понимает под аргументированным высказыванием общение на иностранном языке, содержащее информационную нагрузку и

направленное на убеждение или обоснование какого-либо положения, а также обладающее речевым воздействием на коммуниканта [1, с. 8].

Аргументированное высказывание включает в себя свойства обычного монологического по форме текста. Данное высказывание, должно быть информативным, смысл в аргументированном высказывании определяется содержащейся семантической информацией.

При обучении аргументированному высказыванию в основной общеобразовательной школе необходимо обращать внимание школьников на необходимость выражения собственного отношения к предмету высказывания, что позволяет учащимся выразить свою точку зрения и способствует завершенности связного высказывания.

Целью аргументации является представление цепи суждений и умозаключений, аргументация своей точки зрения для обоснования главной мысли, достижение вывода.

Данным типом высказывания целенаправленно начинают овладевать младшие подростки, так как аргументация требует сформированности определенного уровня теоретического мышления с характерными для него такими операциями, как анализ, синтез, сравнение.

Трудности при порождении аргументированного высказывания заключаются в сложности его языковых структур, смысловых связей предложений в его составе, в композиционном построении.

Аргументированное высказывание в композиционном плане характеризуется наличием трех частей: 1) тезис – суждение, истинность или ложность которого нужно доказать; 2) аргументирующая часть, которая содержит логическое доказательство или опровержение исходного тезиса; 3) вывод, который подтверждает или опровергает изначальный тезис.

При обучении аргументированному высказыванию необходимо учитывать следующие умения: 1. Умение работать над заданной темой. 2. Умение планировать высказывание. 3. Умение адекватно оформлять замысел высказывания с помощью языковых средств иностранного языка. 4. Умение адекватно оформлять замысел высказывания с помощью неязыковых коммуникативных средств. 5. Умение ясно и последовательно излагать мысли. 5. Умение композиционно правильно строить высказывание.

Учителю следует использовать карту педагогических наблюдений, с целью выявления уровня сформированности аргументированного высказывания младших подростков. Так как педагогическое наблюдение – давно и хорошо себя зарекомендовавший метод изучения личности школьников и их способностей. Данная карта поможет учителю понять, что именно не удаётся учащимся в процессе порождения аргументированного высказывания.

Одним из условий успешности обучения аргументированному высказыванию является проблемное изложение учебного материала. Так как данное изложение учебного материала является сильным, влияющим фактором на изменение мотивационных структур, которые побуждают учащегося к творческой активности.

Карта педагогических наблюдений

Предмет наблюдения	На что важно обратить внимание	Необходимые текущие заметки	Выводы
Соответствие высказывания теме (проблемной задаче)	Умение работать над заданной темой (проблемной задачей). Каждое предложение высказывания должно соответствовать тематике.		
Лексическое и структурное разнообразие	Использование разных частей речи, разнообразных конструкций. Умение раскрывать содержание, заложенное в опорных предложениях, с помощью языковых средств.		
Композиционное построение высказывания в соответствии с аргументированным высказыванием	Соблюдение структуры аргументированного высказывания. В данном высказывании должны прослеживаться части: 1) главная, в которой тезис является главной частью рассуждения; 2) основная часть или аргументирующая, которая содержит доказательство или опровержение исходного тезиса; 3) заключение, которое содержит вывод, подтверждающий или опровергающий исходный тезис.		
Связность и последовательность высказывания	Умение доказательно, аргументированно излагать мысли. Умение связно, последовательно излагать высказывание, то есть не нарушать последовательность изложения событий. Наличие связи между частями текста, предложениями внутри текста. В аргументированном высказывании должна прослеживаться причинно-следственная связь. Умение выражать свое отношение к предмету речи обосновать его. Умение подбирать, употреблять эмоционально окрашенную лексику.		
Самостоятельность изложения	Умение самостоятельно осуществлять отбор языковых средств для высказывания в соответствии с темой (проблемной задачей). Умение самостоятельно выстраивать аргументированное высказывание. При этом учитывается потребность учащегося в помощи учителя, в какой степени.		
Лексико-грамматическая правильность	Умение грамотно строить предложения. Распознавать и употреблять в речи коммуникативные типы предложений. Распознавать и употреблять в речи сложно-подчиненные предложения. Распознавать и употреблять в речи лексические единицы, относящиеся к тематике общения, включая оценочную лексику.		
Наличие этикетных норм общения	Употребление вступительной фразы-обращения к слушающим. Умение излагать высказывание в дружественном тоне. Умение закончить высказывание, поблагодарив одноклассников за внимание. Умение четко, правильно произносить звуки, не торопиться, грамотно формулировать свою мысль.		

В.В. Сафонова определяет проблемное обучение иностранному языку как деятельность учителя по созданию, использованию на разных стадиях обучения проблемных задач, которые направлены на активизацию мыслительной, речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями [5, с. 54].

З.Г. Шарипова рассматривает проблемную задачу как знаковую содержательную модель проблемной ситуации, в составе которой на правах структурного компонента выделяется «задача-цель» [3, с. 11].

Выделим наиболее подходящие противоречия для обучения аргументированному высказыванию на уроках английского языка, на основе которых можно создать проблемную задачу: между известным и неизвестным; между привычным и непривычным рассмотрением предметов; между усвоенными знаниями и применением их в новых практических условиях; между фантазией и действительностью [4].

Преподавателю необходимо задавать такие вопросы, как «Почему? Что ты имеешь в виду?», «Почему ты решил, что это правда?». Цель заключается в том, чтобы побудить учащихся к рассуждению, аргументации своей точки зрения. Таким образом, задавая вопросы, учитель формирует критическое мышление, что позволяет учащемуся задавать такого рода вопросы самому себе при порождении высказывания [6].

В процессе решения проблемных задач, учащиеся, разрабатывая план решения, используют язык для получения и передачи информации, выражают собственное мнение, обсуждая лично-значимые проблемы.

Необходимо учитывать следующие требования к проблемной задаче: 1) должна решаться при максимальной самостоятельности учащегося, то есть быть посильной, значимой и динамичной; 2) быть связанной с изучаемым материалом, логически вытекать из него; 3) содержание проблемных задач должно соответствовать интересам и духовными потребностями школьников.

Определив интересы и духовные потребности младших подростков, учитель может скоординировать их в нужном направлении, в соответствии с духовно-нравственными нормами, подобрав подходящую тематику проблемных задач.

Таким образом, использование проблемных задач в процессе порождения аргументированного высказывания значимо с точки зрения развития мышления учащихся, так как проблемная задача является одним из источников мышления. Применение проблемных задач при обучении иностранному языку способствует формированию практических умений использования языка как средства общения, а также активизирует познавательную деятельность школьников. Достоинством проблемных задач является то, что их можно создавать на любом изучаемом материале.

Список литературы

1. Бекназарян Л.А. Обучение аргументированному высказыванию студентов // Актуальные проблемы российского права. 2008. №2. С. 4-10.
2. Никитенко З.Н. Коммуникативное развитие младшего школьника в методической системе овладения иностранным языком в условиях начального иноязычного образования // Наука и школа. 2013. № 2. С. 56-59.

3. Шарипова З.Г. Проблемные речевые задачи как средство активизации речемыслительной деятельности студентов языкового педагогического вуза: автореф. ... канд. пед. наук. Липецк, 1988. 16 с.

4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях: монография. М.: НИЦ Еврошкола, 2004. 236 с.

5. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроке иностранного языка в школе. М.: Изд-во НИЦ Еврошкола, 2001. 271 с.

6. Abdullah, M.H. Problem-based learning in language instruction: A constructivist model. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ СИТУАЦИИ КОРРУПЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Пшеничнюк Д.В.

научный сотрудник Лаборатории педагогической психологии
при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва

Описание результатов исследования, посвященного изучению психологических условий формирования распознавания коррупции. В статье представлены результаты формирующего эксперимента, которые говорят о том, что психологическими условиями эффективного распознавания студентами ситуаций коррупционного взаимодействия являются содержание знания о коррупции и способах ее распознавания, заданных в обучении.

Ключевые слова: коррупционное взаимодействие, подведение под понятие, распознавание, когнитивный компонент компетенции.

Проблема. Национальный план противодействия коррупции в Российской Федерации (Указ Президиума Российской Федерации № 147 от 18.04.2016 г.) подчеркивает необходимость антикоррупционного просвещения граждан с целью противодействия коррупции. Данная мера обусловлена достаточно высоким риском попадания в ситуации коррупционного взаимодействия против своего желания в связи с широким распространением коррупционных «схем» в России и других странах мира. [4; 8]. В исследованиях, посвященных изучению антикоррупционного поведения, большое внимание уделяется методологическим, правовым особенностям содержания коррупции и ее проявлений, а также эмоционально-волевому и мотивационному компонентам коррупционного и антикоррупционного взаимодействия [3; 7; 9]. Анализ результатов теоретических эмпирических исследований показывает, что при решении профессиональных задач госслужащие, и прежде всего молодые специалисты, часто осознают свою вовлеченность в коррупционные схемы уже постфактум [3]. Хотя знания о коррупции входят в общеобразовательную программу обучения школьников и студентов, умение распознавать коррупцию, как правило, не сформировано. В связи с этим, необходимость изучения содержания знания о коррупции (ее видах), обучение умению рас-

познавать ситуации коррупционного взаимодействия, помогающее субъектам деятельности избегать попадания в ситуации коррупционного взаимодействия, таким образом противодействую распространению коррупции, остается актуальной [3; 7; 9]. На наш взгляд базовым элементом содержания такого обучения является сформированность у субъекта именно знаниевого (когнитивного) компонента: содержания знаний о коррупции (характеристики понятия) и умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия на основе этих знаний.

Цель исследования – изучение психологических условий формирования у студентов когнитивного компонента коррупционного и антикоррупционного взаимодействия.

Гипотеза: психологическими условиями формирования у студентов умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия являются характеристики содержания знания о коррупции и способах ее распознавания (ориентировка), задаваемые извне и усваиваемые в обучении.

Характеристика выборки: 73 испытуемых (студенты московских вузов), которые были разделены на две группы – *экспериментальную* (N = 30), участвовали в формировании когнитивного компонента антикоррупционной компетенции и *контрольную* (N = 43) в обучении не участвовали.

Методики.

1. **Диагностика:** методика Н.А. Подгорецкой [5], модификация методики Н.А. Подгорецкой «Юридические понятия об экономических преступлениях», методика «открытых вопросов», метод кейсов [6].

2. **Формирование:** методика формирования когнитивного компонента «антикоррупционной компетенции»: содержания знаний о «коррупции» и способе распознавания коррупционного взаимодействия (разработана нами).

Материал: кейсы (проблемные ситуации с заданиями), видеофрагменты, отрывки из художественных произведений, бланки оценок, учебные карты.

Схема ООД:

1. Прочтите текст кейса (отрывок текста, просмотрите видеоматериал).
2. Выделите в материале характеристики понятия «коррупция»: должностное лицо, злоупотребление служебным положением, получение выгоды (материальной и нематериальной).
3. Сравните структурные компоненты, представленные на карте и характеристики, выделенные в тексте кейса. Заполните бланк оценки.
4. Сделайте вывод по правилу логического вывода о наличии или отсутствии ситуации коррупционного взаимодействия в описываемой ситуации.

Процедура:

А. Усвоение содержания ООД распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия. Передача содержания знаний о коррупции и способах ее распознавания осуществлялась проблемным методом.

В. Отработка содержания ООД на материале анализа 9 кейсов, 3 видеофрагментов, 2 отрывков художественных произведений.

С. Контроль усвоения и содержания ООД распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия.

Этапы исследования: 1) диагностический (N = 73); 2) формирующий (N = 30, экспериментальная группа); 3) контрольный (N = 73)

Ход эксперимента.

На *диагностическом* этапе у всех испытуемых оценивались стихийно-сформированное содержание знания о коррупции, развитие логического приема подведения под понятие, развитие умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия.

В логическом приеме подведения под понятие выделяются 4 основные операции, которые диагностировались различными заданиями диагностических методик. Это операции: выделение структурных характеристик понятия, выделение структурных характеристик ситуации, сравнение, прием логического вывода [7].

В табл. 1 соотнесена функциональная нагрузка каждого задания диагностических методик с операциями, входящими в состав логического действия «подведение под понятие».

Таблица 1

Соотношение действий, входящих в состав логического приема подведения под понятие, с заданиями из диагностических методик

Диагностируемый прием Номер задания	Стихийно сформированные знания о коррупции	Выделение структурных характеристик понятия	Выделение характеристик ситуации	Соотнесение (сравнение) характеристик	Прием логического вывода по правилу
Методика «открытых вопросов»	+				
Методика Н.А. Подгорецкой Часть 1.		+	+	+	+
1.1, 1.3, 1.5			+	+	+
1.2, 1.4		+	+	+	+
Часть 2.		+		+	+
2.1				+	
2.2		+			
2.3		+		+	+
Модификация методики Н.А. Подгорецкой Часть 1.		+	+	+	+
1.1, 1.3, 1.5			+	+	+
1.2, 1.4	+	+	+	+	+
Часть 2.		+		+	+
2.1	+			+	
2.2		+			

Затем с испытуемыми экспериментальной группы проводились занятия по *формированию* когнитивного компонента «антикоррупционной компетенции» в группах по 10-12 человек (4 занятия средней продолжительностью 1,5 часа). Занятия проводились в течение 1 месяца с периодичностью 1 раз в неделю.

Проведение полного цикла формирования по методике кейсовой работы занимает 13 академических часов. Занятия проводились 1 раз в неделю по 2 академических часа. Методика включала в себя следующие этапы:

1. Первичная (входная) диагностика уровня развития знаний о коррупции и умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия.

2. Теоретическое занятие. Просмотр видео записей и обсуждение содержания и структуры понятия «коррупция». Совместное формулирование определения понятия «коррупция». Создание схемы ООД распознавания коррупции.

3. Работа с кейсовыми заданиями с опорой на созданную схему ООД и освоение правила логического вывода для конъюнктивных и дизъюнктивных понятий. Работа с примерами из художественной литературы (А.П. Чехов «Хамелеон», Н.В. Гоголь «Мертвые души»). Обсуждение, тренировка заполнения диагностических карт, работа над ошибками.

4. Теоретическое занятие. Усвоение типов и видов коррупционного взаимодействия. Разбор кейсов – примеров на каждый тип коррупции. В процессе работы при необходимости использование карточек со схемой ООД.

5. Работа с видеофрагментами и выполнение кейсовых заданий для закрепления понятия «коррупция» и умения подводить под это понятие.

6. Итоговое контрольное занятие. Самостоятельное решение 10 кейсовых заданий без опоры на внешние источники.

7. Отсроченный контроль. Повтор выполнения заданий диагностических методик.

В ходе учебных занятий испытуемые усвоили содержание понятие «коррупция», алгоритм распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия и отработали эти знания на различном материале.

Результаты.

На рисунке представлены результаты сравнения среднего балла решения диагностических заданий испытуемыми экспериментальной группы до и после обучения.

Как видно на диаграмме у испытуемых экспериментальной группы наблюдается увеличения среднего балла выполнения всех методик на 0,43 – 0,65 балла.

Для оценки значимости различий в содержании когнитивного компонента антикоррупционной компетенции до и после обучения использовались методы описательной статистики, Wilcoxon signed-rank test, Sign test. Обработка полученных данных проводилась на базе пакета статистических программ SPSS 22.0.

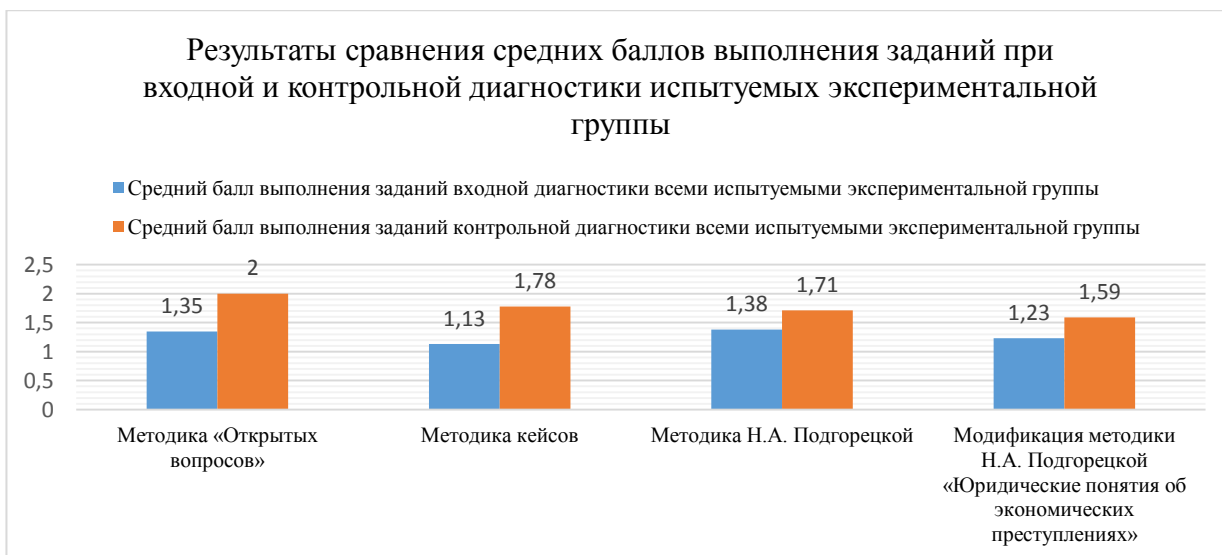


Рис.

В табл. 2 сопоставлены результаты выполнения заданий полной батареи методик у испытуемых экспериментальной группы до и после обучения.

Таблица 2

Сопоставление результатов входной и контрольной диагностики экспериментальной группы исследования по критерию Вилкоксона

	Входная диагностика (Вд) «Определение» – Контрольная диагностика (Кд) «Определение»	Вд «Пример» – Кд «Пример»	Вд «Объяснение» – Кд «Объяснение»				
1	2	3	4	5	6	7	8
Z Асимпт. значимость (2-х сторон.)	,190	,001	,046				
	Вд Кейс 1 – Кд Кейс 1	Вд Кейс 2 – Кд Кейс 2	Вд Кейс 3 – Кд Кейс 3	Вд Кейс 4 – Кд Кейс 4	Вд Кейс 5 – Кд Кейс 5	Вд Кейс 6 – Кд Кейс 6	
Z Асимпт. значимость (2-х сторон.)	,004	,004	,008	,002	,003	,000	
	Вд ЮПЭП 1.1 – Кд ЮПЭП 1.1	Вд ЮПЭП 1.2 – Кд ЮПЭП 1.2	Вд ЮПЭП 1.3 – Кд ЮПЭП 1.3	Вд ЮПЭП 1.4 – Кд ЮПЭП 1.4	Вд ЮПЭП 1.5 – Кд ЮПЭП 1.5	Вд ЮПЭП 2.1 – Кд ЮПЭП 2.1	Вд ЮПЭП 2.2 – Кд ЮПЭП 2.2
Z Асимпт. значимость (2-х сторон.)	,001	,007	,157	,023	,001	,000	,014

1	2	3	4	5	6	7	8
	Вд Л 1.1 – Кд Л 1.1	Вд Л 1.2 – Кд Л 1.2	Вд Л 1.3 – Кд Л 1.3	Вд Л 1.4 – Кд Л 1.4	Вд Л 1.5 – Кд Л 1.5	Вд Л 2.1 – Кд Л 2.1	Вд Л 2.2 – Кд Л 2.2
Z Асимпт. значи- мость (2- х сто- рон.)	,000	,046	,059	,257	,025	,020	,003

Как видно из табл. 1 в ходе обучения испытуемые экспериментальной группы не только получили полное знание о содержании и структуре понятия «коррупция», но и, как показывают результаты контрольной диагностики, повысили исходный уровень развития логической операции «подведения под понятие». Значимое повышение показателей в решении 19-ти из 24 заданий ($p \leq 0,05$) свидетельствует о высоком уровне эффективности обучения по разработанной нами методике и указывает на ее воздействие не только на формирование конкретного умения распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия на материале кейсов, но и на развитие логических операций, входящих в состав действия «подведения под понятие».

Отработка содержания ООД происходила на материале ситуаций коррупционного взаимодействия и юридических понятий об экономических преступлениях, однако, как показали данные, полученные в ходе контрольной диагностики, у испытуемых экспериментальной группы изменились (повысились) показатели не только в решении заданий на оценку экономических преступлений и преступлений коррупционной направленности, но и заданий на распознавание общенаучных понятий. Это, на наш взгляд свидетельствует о том, что сформированное в обучении знание о способах распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия в процессе своего функционирования приобрело новые свойства (обобщенность), в результате чего стало возможным его использование для оценки ситуаций, специально не обрабатываемых в ходе обучения.

На основе полученных данных мы можем говорить о том, что, не смотря на отсутствие отдельной цели повышения развития у испытуемых экспериментальной группы обобщенного умения подведения под понятие, явное развитие этого умения произошло, что является дополнительным показателем эффективности использования формирующей методики, разработанной нами, в обучении студентов.

Нами были также сопоставлены показатели входной и контрольной диагностики у испытуемых контрольной группы. У испытуемых контрольной группы статистически значимо изменились (повысились) показатели выполнения в 2-ух из 24 заданий ($p \leq 0,05$). Оба задания были направлены на диагностику всех четырех компонентов логической операции подведения под понятие. Однако говорить о существенных изменениях или тенденции к ним

оснований нет, т.к. результаты ответов на остальные 8 заданий аналогичной направленности не продемонстрировали значимых сдвигов.

Таким образом, гипотеза исследования – психологические условия формирования у студентов умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия являются характеристики содержания знания о коррупции и способах ее распознавания (ориентировка), задаваемые извне и усваиваемые в обучении – подтверждена на выборке из 73 студентов московских вузов.

Выводы:

1. У испытуемых, прошедших обучение содержанию когнитивного компонента антикоррупционной компетенции, значимо повысились показатели распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия.

2. У испытуемых, прошедших обучение содержанию когнитивного компонента антикоррупционной компетенции, значимо повысились показатели уровня развития логического приема подведения под понятие.

3. У испытуемых контрольной группы значимых изменений в содержании когнитивного компонента антикоррупционной компетенции не зафиксировано.

4. Психологическими условиями формирования умения распознавать ситуации коррупционного взаимодействия выступают характеристики содержания знания о коррупции и способах ее распознавания (ориентировка), задаваемые извне и усваиваемые в обучении.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 25.12.2008 N 273-ФЗ «О противодействии коррупции»//«Российская Газета», №4823 30.12.2008.
2. Указ Президента Российской Федерации от 01.04.2016 г. № 147 “О Национальном плане противодействия коррупции на 2016–2017 годы” [<http://www.kremlin.ru/acts/bank/40657>].
3. Ванновская О.В. Психология коррупционного поведения госслужащих: монография. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2013. – 264 с.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. // Иностранные языки в школе. – 2012. – №6.
5. Подгорецкая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 149 с.
6. Пшеничнюк Д.В. Особенности распознавания школьниками и студентами понятия «коррупция» // Вестник Тверского государственного университета, Серия «Педагогика и психология» – 2015. – №4 – С. 403-407.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для средних специальных учебных заведений. М.: Академия, 2006.
8. Тимофеев Л.М. Институциональная коррупция. Очерки теории. – М.: РГГУ, 2000. – 364 с.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
10. Rose Ackerman S. Corruption: A Study in Political Economy. New York, 1978. – 258 p.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ДЕТСКОГО РЕПЕРТУАРА УЧАЩИХСЯ-ГИТАРИСТОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ

Рылов А.В.

аспирант, Московский государственный институт культуры,
Россия, г. Химки

В статье раскрываются некоторые проблемы, связанные с подбором учебного репертуара для учащихся-гитаристов младших классов, обучающихся в системе дополнительного образования. Решая частные учебные задачи воспитательного и образовательного характера, педагог должен стремиться сформировать средствами музыки гармонически развитую личность учащегося-гитариста с высоким уровнем общей и исполнительской культуры.

Ключевые слова: учебный детский репертуар, учебные задачи, исполнительские умения и навыки, современная музыка.

Репертуар является важнейшим аспектом творчества любого исполнителя. Это своего рода «визитная карточка», характеризующая творческий облик артиста. По репертуару можно многое сказать о музыкальном вкусе, технических возможностях, чертах характера и исполнительской культуре музыканта. Грамотно подобранный репертуар позволяет повышать уровень исполнительского мастерства и поддерживать творческую активность гитариста. Особенно этот вопрос актуален для учащихся музыкальных школ. Правильно подобранный репертуар способствует целенаправленному формированию художественного вкуса и интересов учащегося.

На ранних этапах обучения подбор пьес репертуарного списка является обязанностью педагога. Подбирая учебный материал, педагогу необходимо решить два типа учебных задач:

1. Образовательные: какими знаниями, умениями, навыками овладеет учащийся – гитарист, работая с данным произведением.

2. Воспитательные: какой воспитательный эффект в развитии личности будет нести художественный замысел произведения.

Решение данных задач сопряжено с рядом проблем, таких как: интенсификация обучения, формирование исполнительских умений и навыков, учет индивидуальных особенностей учащихся, доступность учебного материала, воспитание всесторонне развитой личности и т.д.

Проблема интенсификации в образовании связана с нахождением кратчайшего пути решения учебных задач без потери качества, что позволяет сократить срок обучения и повысить качественный уровень образования в целом. Например, в процессе освоения классической гитары можно ускорить процесс формирования «механики» движений учащегося за счет лаконичной подачи необходимого теоретического материала параллельно с практикой, при этом, выдавая ученику только те знания, которые необходимы для решения поставленной задачи на данном этапе обучения. Правильно подобранные

пьесы, направленные на закрепление нужного исполнительского приема, могут в решении данной проблемы.

Выбор произведений должен соответствовать актуальным задачам периода обучения. Например, постановочные задачи традиционно осуществляются на классическом репертуаре, но и у современных композиторов, пишущих для детей (Л. Иванова, Г. Каурин, Е. Бранд и др.), есть целый ряд произведений, идеально подходящих для усвоения игровых навыков. Этот репертуар хорошо подходит для работы с дошкольниками, которые не могут сразу начать освоение инструмента с образцов гитарной классики.

Ранний период обучения связан с решением проблемы усвоения исполнительских умений и навыков. Оба эти элемента имеют взаимосвязь и формируются параллельно. «Навык – действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной, сознательной регуляции и контроля» [1, с. 475].

Сформированные исполнительские навыки способствуют концентрации внимания учащихся на содержательно-художественной стороне исполняемого произведения. Одновременно с овладением исполнительскими навыками происходит освоение теоретического материала, анализ исполняемой музыки, чтение нотного текста, выбор рациональной аппликатуры, исполнение штрихов, динамических оттенков и т. д. Такой подход даст возможность для накопления необходимого багажа знаний и формирования умений. «Умение – освоенный субъектом способ действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков» [1, с. 804].

Отметим, что умения, в отличие от навыков, не утрачиваются, и на начальном этапе формирования игровых движений учащемуся необходимо большое количество повторений, которое будет уменьшаться на следующих стадиях освоения учебного материала. В данном случае работает диалектический закон перехода количества в качества. Но для правильного понимания процесса формирования есть одно важное условие, приведем цитату: «Правильно построенное упражнение повторяет раз за разом не средство, используемое для решения данной двигательной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и улучшая средства» [2, с. 319]. Исполнительские навыки являются средством, а не самоцелью в исполнении музыки. Одна из главных задач исполнителя – донести содержание исполняемого произведения. Для этого необходимо, что бы исполнитель понимал исполняемую музыку. Современная академическая музыка имеет сложный музыкальный язык, что усложняет восприятие и требует определенных интеллектуальных усилий. Поэтому на начальном этапе обучения, включая в репертуарный список пьесу современного композитора, нужно учитывать данный фактор (баланс консонансов и диссонансов в гармоническом языке, степень «мелодизма», лаконичность и доступность образов в произведении и др.). Яркие и понятные названия пьес способствуют созданию необходимых образов, что позволит достигнуть более осмысленной подачи музыкального материала юным исполнителям.

Современные композиторы, зачастую, дают своим пьесам подобные названия. Например: «Старый дуб» Л. Ивановой; «Снег» Е. Бранда; «Танец скорпиона», «День рождения без гостей», «Облака» О. Киселева; «Странствующий рыцарь», «Золотые рыбки» Н. Кошкина; «Танец капризных марионеток» В. Козлова и другие. Это актуально особенно для учащихся младших классов, для которых важен яркий образ.

Отдельным аспектом можно выделить повышение уровня исполнительской культуры, для чего педагогу необходимо развивать у учащегося: высокий уровень культуры в целом и уровень интеллекта; формировать исполнительские умения и навыки; развивать музыкальные способности. Педагог в процессе обучения развивает в ученике не только исполнительские умения и навыки, но и способствует его личностному росту и духовному обогащению. Расширяя свой музыкальный кругозор, учащийся приобщается к миру искусства, учится отличать подлинные ценности, видеть прекрасное в художественных произведениях и стремится к самосовершенствованию.

По нашему мнению, в школьном репертуаре обязательно должны присутствовать произведения гитарных классиков, таких как Ф. Карулли, Ф. Сор, М. Джулиани, Н. Кост, М. Каркасси и других. Классическая музыка способствует становлению исполнителя, как в техническом мастерстве, так и в музыкальном плане. Если в репертуаре делать акцент только на музыку гитарных классиков или только современных композиторов, развитие учащегося будет односторонним; только сбалансированный репертуарный список позволит сформировать разностороннего музыканта. Отметим, что произведения гитарной классики и современных композиторов зачастую являются обязательными в большинстве конкурсов гитаристов.

Также при выборе пьес в репертуар ученика необходимо учитывать его индивидуальные особенности, к которым можно отнести: темперамент, артистизм, личные качества, художественный вкус, интеллектуальный уровень, музыкальные предпочтения и так далее. Например, более подвижным и эмоциональным детям с темпераментом холерика и сангвника обычно нравятся яркие и быстрые пьесы, а спокойным и задумчивым ученикам с темпераментом флегматичного и меланхолического склада, как правило, нравятся и хорошо получаются спокойные философские произведения. Но проигрывать в классе будет полезно пьесы противоположного характера: если ученик слишком подвижен, ему будет полезно включить в репертуар произведение в медленном темпе, а ученику с противоположным темпераментом – быстрые и яркие пьесы.

Отметим также, что технические возможности у всех учащихся различные и, что сложно для одного ученика может быть простым для другого.

Например, если ребенок чувствует потребность в исполнении какого-либо музыкального произведения, которое не соответствует его исполнительским возможностям, не стоит ему препятствовать. Даже наоборот – нужно ему помочь подобрать нужную аппликатуру, по возможности, упростить нотный текст, включить в репертуар пьесы на «отстающие» виды техники,

дать «вспомогательные упражнения», если есть в этом потребность. Это повысит мотивацию и интерес ученика к занятиям.

При правильно выстроенном плане занятий ученик со временем сможет исполнить авторский вариант сложного фрагмента, но прежде чем это произойдет, учащийся отработает несколько упрощенных вариантов с различным уровнем сложности. Этот прием перекликается с методом «забега» вперёд и «возвращения» к пройденному на новом уровне, который также позволяет укрепить связь между теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками.

Таким образом, современный детский гитарный репертуар знакомит ученика с различными стилями, расширяет музыкальный кругозор и отличается программностью, музыкальностью, технической доступностью, а также способствует развитию фантазии, интереса к инструменту и любви к музыке. Формирование учебного детского репертуара должно происходить в правильно выстроенном алгоритме. Решая частные учебные задачи воспитательного и образовательного характера, педагог должен стремиться сформировать средствами музыки гармонически развитую личность учащегося-гитариста с высоким уровнем общей и исполнительской культуры.

Список литературы

1. Современный словарь по педагогике /Сост. Е.С. Рапацевич – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
2. Зимняя Н.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Н.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ АЛЕКСИТИМИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Рябинкина А.Н.

доцент социальной психологии и акмеологии, канд. психол. наук,
Орловский государственный университет, Россия, г. Орел

Анализируются события и условия детства личности, имеющей алекситимические черты. Самым важным и сильным переживанием детства алекситимиков является психогенная травма, которая постоянно воспроизводится в памяти. Особенности взаимоотношений с родителями и сверстниками не позволяли алекситимикам проявлять свои переживания. Формировалось недоверие к себе и ориентация на внешние подтверждения самооценности.

Ключевые слова: алекситимия, травма детства, невозможность вербализации переживаний, самоидентификация, самооценность, самоотношение, отраженное «Я».

Эмоциональное благополучие личности является одним из факторов ее психологического здоровья. Понимание эмоционального состояния помогает личности правильно ориентироваться в своей жизненной ситуации, выбирать адекватные стратегии поведения и эффективного взаимодействия с другими людьми. Среди многочисленных эмоциональных феноменов особое место

занимает явление алекситимии. Алекситимия характеризуется затруднением или неспособностью точно описать собственные эмоциональные переживания и понять чувства другого человека, трудностями определения различий между чувствами и телесными ощущениями, фиксацией на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям. Она приводит личность к использованию деструктивных форм защитного поведения.

Проблема алекситимии как психологического феномена разрабатывается в зарубежной психологии [1]. У исследователей нет единого подхода к пониманию алекситимии. Ее рассматривают как психическое расстройство, лежащее в основе психосоматических заболеваний. Предлагается также определять алекситимию как устойчивую черту личности, компонент интегральной характеристики личности или как состояние личности в определенной жизненной ситуации. Предполагаются факторы ее формирования: генетический, нейрофизиологический, социологический, семейный, психологический. Однако проблема этиологии алекситимии остается нерешенной.

В меньшей степени алекситимия изучалась в отечественной психологии. Наибольший интерес с точки зрения методологической и теоретической проработанности проблемы алекситимии представляет подход В.В.Николаевой, которая изучает один из психологических механизмов алекситимии – деятельность саморегуляции, обеспечивающей активное творческое отношение личности к собственной жизни [2].

В плане этиологии алекситимии представляет интерес подход Д.Калшеда. С точки зрения этого исследователя в случае психической травмы аффективные переживания слишком интенсивны для того, чтобы вынести их. Расщепление переживания становится необходимым, и оно разделяется на части, в особо тяжелых случаях теряя все свои составляющие. Ребенок уже не в состоянии придать какой-либо смысл элементам своего восприятия. Постепенно такой способ преодоления травмирующей ситуации закрепляется и это приводит к алекситимии. Нам кажется, что идея Д.Калшеда может быть продуктивной в раскрытии природы алекситимии [3].

Для проверки предположений на основании результатов методики Горонтская Алекситимическая Шкала Г.Д. Тейлор была сформирована выборка респондентов (1 группа-60 человек) с высоким радикалом алекситимичности, которая сопоставлялась с выборкой респондентов с низким радикалом алекситимичности (2 группа-60 человек). В первой группе отмечались более высокие показатели агрессивности. В исследовании принимали участие Родина А.О. и Чеснокова Т.О. Родиной А.О. было разработано интервью, направленное на определение особенностей ситуации детства респондентов. Полустандартизованное интервью, включающее проективные вопросы и посвященное событиям детства, позволило установить наличие негативных факторов, влияющих на появление вторичной алекситимии.

Результаты интервью показали различия между 1 и 2 группами. В первой группе при ответе на проективный вопрос о «детской травме» ассоциации у респондентов возникали в связи с психогенными событиями или условиями жизни (88% респондентов). Указывались смерть близкого человека,

развод родителей, наркомания и алкоголизм в семье, отсутствие эмоциональной близости с родителями. Во второй группе в ответах доминировала физическая травма (переломы, ушибы, раны) – у 72% респондентов, психологические травмы – всего у 16%. Таким образом, детская травма воспринимается алекситимиками (1 группа) как психогенная травма, имеющая особую значимость и порождающая наиболее сильные переживания, по сравнению с которой физические травмы не оказывают такого большого влияния на личность, ее воспоминания и опыт. Значимость указанных событий для алекситимиков подтверждается по критерию «повторение травмирующего события» (84% респондентов). Алекситимики в течение интервью несколько раз возвращались к одному событию, описывали его в разных вопросах, то есть травма является для них главным и самым сильным переживанием всего детства. Во 2 группе респонденты вспоминают разные травмы, к которым в последующих вопросах почти не возвращаются. В этой группе отмечаются разнообразные и дифференцированные переживания относительно травмирующих событий, что показывает их меньшую значимость и отсутствие фиксации на каком-либо одном, которое могло бы выступать центральным в детском опыте. В 1 и 2 группах отмечается разное описание травмирующих и других ситуаций. Респонденты, не имеющие алекситимического радикала, озвучивают многообразные чувства, переживания и состояния, демонстрируя достаточно богатый словарь эмоций, отражающий тонкие нюансы отношений, их определенность или амбивалентность. Алекситимики при описании различных событий используют 2-3 однообразные эмоции, которые могут сливаться с телесными ощущениями и физическими проявлениями, скрывая эмоциональное содержание происходящего («было плохо», «болела голова»).

72% алекситимиков отмечали невозможность вербализации своих переживаний по поводу разных событий ни с родителями, ни со сверстниками, вследствие чего не снижалась интенсивность и непереносимость эмоций, они подавлялись и приводили к искажению эмоциональной сферы. 64% детей не обсуждали свои проблемы с родителями, что является показателем невозможности свободно выражать эмоции. В 32% случаев отмечалась потеря эмоционально значимого человека, что приводило к сохранению переживаний без их проработки во внутреннем мире ребенка.

Фактором, отличающим алекситимиков от респондентов второй группы, являются такие негативные явления в семье как алкоголизм и наркомания (76% против 40% во 2 группе). По-видимому не сам факт зависимости у родителей, а длительная напряженная семейная ситуация с невозможностью ее изменения, с преобладанием отрицательных эмоций без их разрядки влияет на психическое состояние ребенка, его образ «Я», восприятие окружающего мира. В ситуации неуправляемости и неконтролируемости своей жизни у ребенка остается способ стабилизации своего состояния через отказ от эмоций и чувств, их вытеснение и забывание или непонимание. В отличие от респондентов 2 группы алекситимики воспринимают любые изменения в поведении родителей как тревожащие и непонятные, так что ребенок не знает как на них реагировать. Таким образом, на основании изучения семейной ситуации в дет-

стве, можно сделать вывод, что алекситимики имеют предпосылки к формированию тех особенностей личности, которые характерны для их эмоциональной сферы. Существенным фактором, по-видимому, является психогенное событие, которое концентрирует на себе переживания ребенка без возможности их переработки, разрядки эмоциональных состояний, спасения от душевной боли. Подавление эмоций, их игнорирования и непонимание становится способом адаптации к травмирующей ситуации. Безусловно, формирование алекситимичной личности будет оказывать воздействие на становление представления о себе и самоотношение.

Анализ результатов интервью респондентов 1 группы показывает особенности ответов на вопросы о своем детстве. Алекситимики в своих рассказах проявляют отстраненность, нелогичность, поверхностное описание событий, перечисление травм без раскрытия их содержания и отношения к ним. Они избегают говорить о себе, своих состояниях, дают описания событий, реакций других людей или уходят от вопросов. Алекситимики как бы смотрят на свое состояние с точки зрения другого человека, им непонятно его эмоциональное содержание. В описании своих состояний они используют обобщенные характеристики «нормально», «хорошо», «плохо», избегая уточнения.

Разработанный нами вариант семантического дифференциала позволил определить особенности самосознания алекситимических личностей по параметрам «самооценка», «уверенность в себе», «самореализация» и «самоидентификация». По этим характеристикам наблюдаются значимые различия между выборками, причем алекситимики имеют более низкие показатели. Интересны индивидуальные стратегии респондентов. В первой группе в три раза чаще осуществляется выбор нейтрального значения, показывающего не проявленность свойства, невозможность отнести его к какому-либо полюсу. Соответственно оцениваемые качества не осознаются личностью. В наибольшей степени это относится к параметру «самоидентификация», в меньшей степени к параметрам «самооценка» и «уверенность в себе». Наиболее дифференцированно алекситимики оценивают себя по параметру «самореализация», более точно осознавая свои инструментальные качества. Таким образом, алекситимики более глубоко определяют и понимают себя как субъекта деятельности и имеют трудности в определении своей индивидуальности и эмоционального опыта. Анализ отдельных шкал семантического дифференциала показывает, что алекситимики не испытывают к себе доверия, ожидая от себя разного поведения, что может быть следствием переживания детской травмы, открытия нового необычного опыта, а также не имеют интегрированной оценки своей эмоциональности как личностной характеристики.

В отличие от респондентов 2 группы, имеющих самооценку как независимую характеристику самоотношения, в группе алекситимиков она показывает значимую положительную связь с самоуверенностью. Самоуверенность во многом определяется объективными результатами деятельности и самооценка также требует своего подтверждения через опору на объективные основания. Роль внешнего фактора в отношении к себе сказывается в

центральном положении в корреляционной плеяде такого компонента самоотношения как зеркальное «Я», отражающее восприятие личностью отношения к себе других людей. Представление о положительном отношении к себе других людей поддерживает самопринятие и самопривязанность личности, связано с ее саморуководством, а также способствует закрытости и нечестности в восприятии себя. Таким образом, самоотношение алекситимичной личности требует подтверждения как со стороны объективных результатов деятельности, так и со стороны предполагаемого отношения других, а руководство собой, своей жизнью требует внешнего контроля в виде предполагаемого отношения других. Алекситимик не доверяет своей самооценке и своему отношению к себе, т.е. не имеет опоры в знании и понимании себя и не способен самостоятельно оценивать свои качества, он не может уважать себя, опираясь только на внутреннюю оценку, которая не является для него достоверной.

Исследование роли детской травмы и непроработанности переживаний в появлении алекситимии, их значение в формировании самоотношения поможет определить направления психологической помощи личности.

Список литературы

1. Былкина Н.Д. Развитие зарубежных психосоматических теорий (аналитический обзор) // Психологический журнал. – 1997. – Т.18, №2. – С.149-160.
2. Калшед Д. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа: пер. с англ. – М.: Академический проект, 2007. – 368 с.
3. Коростелева И. С., Ротенберг В. С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств // Телесность человека: междисциплинарные исследования/Под ред. В. В. Николаевой, П. Д. Тищенко. М.: Изд. Филос. об-ва, 1991. С. 136-144.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Суда Я.Н.

учитель начальных классов,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4 г. Шебекино»,
Россия, г. Шебекино

Статья посвящена проблеме психофизиологической адаптации ребенка. Мы рассматриваем физиологические аспекты адаптации для того, чтобы учитель знал и понимал, почему на этом этапе обучения нельзя чрезмерно интенсифицировать учебную работу, почему дети так быстро устают и трудно удержать их внимание. В результате мы выяснили, что индикатором трудности процесса адаптации к школе являются изменения в поведении детей.

Ключевые слова: адаптация, физиологическая адаптация, психологическая адаптация, младший школьник.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных периодов в жизни детей не только в социальном, психологическом, но и в физиологическом плане. Напряженность этого периода определяется, прежде всего, тем,

что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных, физических резервов [2, с. 124].

Напряжение в работе различных систем организма, изменение социального окружения, кардинальная смена деятельности требует выработки новых и перестройки старых привычных форм поведения, т.е. у ребенка возникает необходимость адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. Рассмотрим, что же такое адаптация.

«Адаптация – это длительный процесс, в котором организм ребенка функционирует как динамическая система, непрерывно приспособляющаяся к новым условиям окружающей среды путем изменения уровня функционирования отдельных систем и соответствующего напряжения регуляторных механизмов» [3].

Выделяется 3 этапа физиологической адаптации [2, с. 144]:

1) ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения отвечают бурной реакцией и значительным напряжением практически все системы организма;

2) неустойчивое приспособление, когда организм ищет наиболее оптимальные варианты ответов на эти воздействия.

На первом этапе ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится. Организм тратит все, что есть. Поэтому важно помнить, какую цену платит организм ребенка в данный период. На втором этапе эта цена снижается – буря затихает;

3) период наиболее устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех видов систем.

Возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное функциональное напряжение, и связанное с ним утомление и переутомление, могут привести к нарушению здоровья. Мы рассматриваем физиологические аспекты адаптации для того, чтобы учитель знал и понимал, почему на этом этапе обучения нельзя чрезмерно интенсифицировать учебную работу, почему дети так быстро устают и трудно удержать их внимание. В соответствии с этим нужно строить весь педагогический процесс так, чтобы не наносить ущерба здоровью каждого ребенка. Нельзя забывать, что готовность детей к систематическому обучению различна, значит, процесс адаптации к школе каждого ребенка будет различным.

Продолжительность всех трех фаз адаптации приблизительно 5-6 недель, а наиболее сложными являются 1-4 недели.

Чем же характеризуются первые недели обучения? Прежде всего, достаточно низким уровнем и неустойчивостью работоспособности, очень высоким уровнем напряжения сердечно-сосудистой системы, симпатoadренальной системы, а также низким показателем координации (взаимодействия)

различных систем организма между собой. Например, изучение реакции организма первоклассников на уроках по показателям сердечно-сосудистой системы показало, что напряжение деятельности сердца ребенка можно сравнить с напряжением космонавта в состоянии невесомости. Этот пример убедительно показывает, насколько труден для ребенка процесс физиологической адаптации к школе [2, с. 126].

Несоответствие требований и возможностей ребенка ведут к неблагоприятным изменениям центральной нервной системы, к резкому падению учебной активности, снижению работоспособности.

Только на 5-6 недели обучения постепенно возрастают и становятся более устойчивыми показатели работоспособности. Снижается напряжение основных жизнеобеспечивающих систем (ЦНС), так как относительное устойчивое приспособление ко всему комплексу нагрузок, связанных с обучением. Однако по некоторым показателям затягивается до 9 недель. И хотя считается, что период острой психологической адаптации заканчивается на 5-6 недели, весь первый год обучения может считаться периодом неустойчивой и напряженной регуляции организма.

Успешность процесса адаптации определяется состоянием здоровья ребенка. В зависимости от состояния здоровья адаптация может проходить по-разному. Выделяют группы детей с легкой адаптацией, адаптацией средней тяжести и тяжелой. При легкой адаптации состояние напряженности внутренних систем организма ребенка компенсируется в течение первой четверти. При адаптации средней степени тяжести нарушения самочувствия и здоровья могут наблюдаться в течение первого полугодия. При тяжелой адаптации нарушения в состоянии здоровья могут продолжаться в течение первого года.

Почти у всех детей наблюдается двигательное возбуждение или заторможенность, жалобы на головные боли, плохой сон и снижение аппетита. Эти нарушения более заметны от резкого перехода от одного образа жизни к другому. Особенно если в семье не соблюдается режим, если дети не посещали детский сад.

К сожалению, в настоящее время здоровых детей поступает в школу только 20-25 %. У остальных уже имеются различные нарушения в состоянии здоровья. Вполне естественно, что вероятность неблагоприятного протекания процесса адаптации у этих детей значительно возрастает.

У каких детей труднее всего протекает адаптация? Тяжелее всех адаптируются дети, у которых неблагоприятно протекал период новорожденности, дети, перенесшие черепно-мозговые травмы, часто болеющие, страдающие различными хроническими заболеваниями и особенно – имеющие расстройства нервно-психической сферы.

Одной из основных задач, которая становится перед ребенком-школьником – это необходимость усвоения программного материала. И не-

смотря на то, что умственная готовность практически одинаковая у всех детей, реальная готовность различна.

У детей с недостаточным уровнем интеллектуального развития, с плохой памятью, низким уровнем развития произвольности внимания, воли и других качеств, будут самые большие трудности. Дело в том, что сменяя ведущий вид деятельности: игра закончена, а учебная деятельность еще не сформировалась.

Сложность в том, что начало обучения меняет основной вид деятельности ребенка-дошкольника (им является игра), но и новый вид деятельности – учебная деятельность возникает не сразу. Учение в школе нельзя отождествлять с учебной деятельностью. В.В. Давыдов писал: «Дети, как известно, учатся в самых различных видах деятельности – в игре, в труде, при занятиях спортом и т.д. Учебная же деятельность имеет свое содержание и строение, и ее необходимо отличать от других видов деятельности, выполняемых детьми как в младшем школьном, так и в других возрастах (например, от игровой, общественно-организационной, трудовой деятельности). Причем в младшем школьном возрасте дети выполняют все только, что перечисленные виды деятельности, но ведущей и главной среди них является учебная. Она детерминирует возникновение основных психологических новообразований данного возраста, определяет общее психическое развитие младших школьников, формирование их личности в целом» [1, с. 97]. Мы привели эту цитату потому, что именно известный отечественный психолог В.В. Давыдов показал и обосновал отличие учебы и учебной деятельности.

Исходя из этого, можно сделать вывод: что индикатором трудности процесса адаптации к школе являются изменения в поведении детей. Это могут быть чрезмерное возбуждение и даже агрессивность, а может быть, наоборот, заторможенность, депрессия. Может возникнуть (особенно при неблагоприятных ситуациях) и чувство страха, и нежелание идти в школу. Все изменения в поведении ребенка, как правило, отражают особенности психологической адаптации к школе.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – С. 97.
2. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 124-126.
3. Психология онлайн URL: www.psychological.ru/default.aspx?s=0&p=64&0a1=1006&0o1=3&0s1=1 (дата обращения: 26.09.2013).

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПОЗИТИВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Собакина Е.С.

магистрант факультета педагогики и психологии,
Московский государственный педагогический университет,
Россия, г. Москва

В статье рассмотрены позитивные психологические качества и ценностные ориентации современных российских школьников, а также их взаимосвязь с гендерными различиями, которые влияют на их формирование.

Ключевые слова: позитивные качества, гендер, гендерная идентификация, гендерные стереотипы, ценностные ориентации.

Исследование и дальнейшее формирование **позитивных психологических качеств** у современных российских школьников является одной из актуальных задач не только психологов, но и педагогов. Успешная реализация этих задач обусловлена тем, что позитивное психологическое мышление способствует учебной деятельности подростка и помогает ему успешно социализироваться в современном обществе.

Именно в подростковый период происходит активное развитие и самосознания личности, и соответственно, на данном этапе усваиваются не только общие модели поведения в социуме, а также происходит **гендерная идентификация** и формирование ценностных ориентиров подростка. Все эти аспекты следует учитывать при изучении психологических позитивных качеств.

Рассматривая гендерную идентификацию в аспекте становления личности подростка, стоит учитывать специфические закономерности, которые оказывают влияние на половую дифференциацию. Важным фактором является также психологические механизмы, позволяющие личности осознание влияния гендерных факторов на процессы их самореализации. При изучении гендерных различий рассматривают вопросы о природе влияния и оценки гендерных различий на индивидуальные становления личности. Необходимо учитывать, что гендер и его свойства находятся в постоянной зависимости от культурных норм, определяющих, личностные качества мужчины и женщины, их поведение. Важную роль в этом вопросе играют **гендерные стереотипы**, которые выполняют роль маркеров или схем, благодаря которым личность усваивает и запоминает примеры, закрепляющие устойчивые убеждения относительно гендеров [1, 4].

Гендерные стереотипы оказывают общее влияние не только на поведения и личностные качества человека, но и формируют его **ценностные ориентации**. Они в свою очередь включает в себе установки и цели, которые предопределяют действия человека [3].

Таким образом, гендерные различия и ценностные ориентации являются важными факторами, формирующие сознание личности, определяющие

его деятельность и поведение в социуме, поэтому в магистерском исследовании позитивные психологические качества рассматриваются с точки зрения особых специфических аспектов личности, которые определяют отношение человека к самому себе, окружающему миру, способствуют реализации его деятельности и являются фоном его эмоционального состояния. Позитивные качества личности основываются не только на персональных особенностях, но и формируются за счет внешнего фона, социокультурных явлений и событий в жизни человека. Предопределяют смыслы и цели человека [1, 2].

Однако, производя анализ отечественной и зарубежной литературы по данной теме, следует заметить, что единой системы классификации позитивных качеств личности на сегодняшний период времени не сформировано. Поэтому изучение гендерных различий позитивных психологических качеств заключается в исследовании общего уровня оптимизма, оптимистического мышления и тех сфер, на которые он тем или иным образом влияет.

Учитывая гендерные различия и ценностные ориентаций личности, для исследования были отобраны несколько методик, которые направлены на выявления общего уровня оптимизма, его сферы влияния, а также определения ценностных ориентаций у респондентов, которые были распределены на две группы по гендерному признаку.

Исследования проводились в 2016 году и состояли из диагностирующего и констатирующего этапа. В качестве респондентов были выбраны подростки девярых и десятых классов. Выборку исследования составили 61 человек. В первую группу входило 37 девочек. Средний возраст испытуемых составил 16 лет. Во вторую группу входило 24 мальчика. Средний возраст испытуемых составил 16 лет.

Анализ и сравнение полученных результатов показали, что высокий уровень и уровень выше среднего по нескольким методикам исследования оптимизма преобладает в двух группах, как в группе мальчиков, так и в группе девочек. В первой группе преобладают ценностные ориентации, направленные на приятное времяпрепровождение, высокое материальное благосостояние, высокий социальный статус и управление людьми, уважение и признание. Во второй группе девочек наиболее значимыми ценностными ориентациями оказались поиск и наслаждение прекрасным, познание нового в мире, природе, человеке, помощь и милосердие к другим людям, общение. Корреляционный анализ не выявил связей между гендерными различиями и позитивными психологическими качествами.

Таким образом, выраженность и развитость позитивных личностных качеств не характеризуются гендерными различиями. Необходимо учитывать не только гендерные различия, но и те аспекты, которые заключаются в гендерных стереотипах и нормах поведения в социуме, в конце концов, оказывающих влияние на ценностные ориентации личности. Все эти процессы сказываются на позитивных личностных качествах и предопределяют цели и деятельности человека в обществе.

Список литературы

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие / Т.С. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М., 1998.
3. Голубкова О.А. Ценностные ориентации в системе высшего образования // Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 293-300.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
5. Селигман М. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М.П. Селигман. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Спешилова Т.С.

преподаватель кафедры общеправовой подготовки,
Восточно-Сибирский институт МВД РФ, Россия, г. Иркутск

В статье профессиональная деформация рассматриваются проблемы и причины, возникающие в результате длительного выполнения профессиональной деятельности, которым могут быть подвержены люди любой профессии.

Ключевые слова: профессиональная деформация, причины профессиональной деформации, предупреждение профессиональной деформации.

Понятие «профессиональной деформации» трудно раскрываемо, в специальной и научной литературе нет конкретного его определения. Деформация в процессе профессиональной деятельности связано, прежде всего, сложностью структуры и разнообразием связей между формами ее проявления.

Профессиональная деформация (от латинского *deformatio* – искажение) – когнитивное искажение, изменение внутреннего состояния личности, то есть психологическая дезориентация, формирующаяся из-за систематического влияния внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности, которая приводит к изменению специфически-профессионального типа личности. Впервые термин «профессиональная деформация» ввел Питирим Сорокин, как обозначение негативного влияния профессиональной деятельности на человека.

Наиболее подвержены профессиональной деформации лица, работающие с людьми, например: работники правоохранительных органов, военные, руководители, депутаты, чиновники, социальные работники, педагоги, медики, продавцы, сами психологи [1]. В таких специальностях профессиональная деформация может проявляться в формальном, функциональном отношении к людям. Как в сфере социэкономических профессий, так и в технических профессиях профессиональная деформация по-разному выражаются в зависимости от конкретной профессии: у учителей – в авторитетности и категоричности суждений; у психологов, психотерапевтов – в стремлении манипулировать другим человеком, навязывать определенную картину мира, не учитывая

мотивов и целей самого человека; у программистов – в тенденции искать ошибки в различных жизненных ситуациях, склонности к алгоритмизации; у управленцев – в росте агрессивности, неадекватности и восприятию людей и ситуаций, приводя к падению (или утрате) способности к эффективному общению, самосовершенствованию, развитию, вплоть до потери вкуса к жизни [2].

Каждая профессиональная структура начинается от руководителя до простого рабочего (служащего персонала), и каждый из них подвержен своей профессиональной деформации в результате длительного выполнения профессиональной деятельности. Однако, не все в одинаковой степени подвержены деформациям. Так, руководитель, у которого есть властные полномочия не всегда может их ограничить, у него появляется потребность в подавлении другого человека, нетерпимость к чужому мнению, возникает уверенность, что его собственное мнение единственное и правильное, исчезает умение видеть свои ошибки, самокритичность, он становится жестким. Именно поэтому не каждый человек, а особенно женщина, может быть хорошим руководителем, которого все уважают и ценят. Заместители руководителей также подвержены профессиональной деформации, они приспосабливаются к конкретным условиям деятельности и перенимают все условия в организации, в которой они работают, безоговорочно. Чаще всего эти условия негативно изменяют характер личности, которые имеют властные полномочия. В рабочих специальностях люди более подвержены профессиональной деформации. В современном обществе примеров профессиональной деформации огромное множество, это присутствует в каждой сфере деятельности. Например: фельдшер на скорой помощи, не испытывает таких чувств, как сострадание к своему пациенту, при чем не важно ребенок это или пожилой человек; сотрудник правоохранительных органов, работающий в исправительной колонии, имеет такие черты характера, как грубость, жесткость, чрезмерная требовательность; учитель русского языка, в разговоре неосознанно будет обращать внимание на ударение, произношение своего собеседника. Профессия изменяет не только характер человека, его манеру поведения, но также оказывает влияние на его внешний вид, стиль одежды и т.д.

Причиной профессионального изменения, то есть деформации, можно считать специфику ближайшего окружения, с которой ему приходится сталкиваться в своей профессиональной деятельности, а также разделение труда и узкой специализации профессионалов.

Наиболее вероятные причины профессиональной деформации следующие:

- Нежелание работать в данной сфере;
- Возрастные изменения – в молодости эта профессия была подходящая для вас, однако с возрастном цели поменялись, а вы по-прежнему работаете на автомате по-старому;
- Профессиональная усталость;
- Непонимание характера работы, ее целей;

- Психическое состояние, которое возникает при монотонной, однообразной работе;
- Перегрузка работника служебными делами;
- Повышенная самоуверенность;
- Неправильная дисциплина (например, субординация)
- Отдача всего себя работе при непризнании ваших заслуг коллегами;
- Напряженность, конфликты среди коллег;
- Нехватка условий для самовыражения, когда новые идеи и творческий подход не принимаются;
- Невозможность дальнейшего профессионального роста и обучения.

Ежедневно совершенствуя профессиональные знания, человек формирует стереотипы, профессиональные привычки, определяет стили общения и стиль мышления, перенося это в свою повседневную жизнь вне работы.

Испытывая в повседневной жизни усталость, стресс и прочие негативные факторы, порой даже не замечая, мы достаточно часто сталкиваемся с таким явлением как профессиональная деформация, которая проявляется в поведении того или иного человека. Несознательно мы переносим рабочие привычки в семейную жизнь, так как большую часть своей жизни проводим на работе.

Рекомендации по предупреждению профессиональной деформации:

- Начать профилактику с себя, проверив, насколько тебя коснулась профессиональная деформация;
- Самокритика лучшая профилактика;
- Новые знания и новый опыт дает возможность двигаться дальше по профессиональной лестнице;
- Не забывать отдыхать и расслабляться;
- Выходить из зоны комфорта;
- Постараться снизить уровень эмоциональных затрат в своей работе;
- Поддерживать здоровый образ жизни (режим сна, питание, занятие спортом);
- Участвовать в нестандартных для себя проектах;
- Активизировать свою социальную жизнь (общайтесь с друзьями, заводите новых друзей, разносторонне развивайтесь);
- Менять род деятельности;
- Научиться разделять профессиональную и не профессиональную сферу (выходя с работы оставлять свою жесткость и властность на работе).

От полезных профессиональных качеств не обязательно избавляться.

Список литературы

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
2. Трунов Д.Г. О профессиональной деформации практического психолога // Психол. Газета. 1998. № 1.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Стецкая С.В.

студентка 3 курса Факультета педагогики и психологии – центра педагогического образования, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, Россия, г. Биробиджан

Голубь И.Б.

научный руководитель, ст. преподаватель кафедры педагогики, к.п.н., Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, Россия, г. Биробиджан

В статье художественно-эстетическое развитие дошкольников рассматривается проблема художественного воспитания детей дошкольного возраста. Представлен опыт работы дошкольного образовательного учреждения г. Хабаровска.

Ключевые слова: художественное образование, искусство, художественно-эстетическое развитие, эстетическое развитие, эстетическое воспитание.

Суть современного общества – демократические преобразования. Они нацеливают педагогов на построение лично ориентированной модели взаимодействия с детьми, которая высшей целью образовательного процесса утверждает личность ребенка, относимую к числу общечеловеческих ценностей, понимаемую как идеал нравственного, физического совершенства и гармонии. А что предполагает такой идеал? Всестороннюю реализацию ее интеллектуально нравственной свободы, эстетической, творческой самостоятельности и активности.

Единство проблем – личность дошкольника, искусство, художественное образование акцентирует внимание педагогов на субъектности самого ребенка, изучении его творческого самодвижения, саморазвития. Именно на субъектности, в противовес императивной системе воспитания и образования, цель которой сформировать у всех детей определенный объем знаний, умений, навыков без учета индивидуальных особенностей. Отрадно, что в последнее десятилетие реализуется иная концепция: поиск оригинальных, альтернативных направлений, возрождение дидактических систем прошлого, в которых важная роль отводится искусству. И неслучайно одним из основных средств активизации процесса развития детского изобразительного творчества справедливо считают искусство.

Искусство – это художественное творчество в целом литература, архитектура, скульптура, живопись, графика, декоративно-прикладное искусство, музыка, танец, театр, кино и другие разновидности человеческой деятельности, объединяемые в качестве художественно-образных форм освоения мира [6, с. 16-17].

Искусство является незаменимым средством формирования духовного мира детей: литература, скульптура, народное творчество, живопись. Оно пробуждает у детей дошкольного возраста эмоционально творческое начало.

Оно также тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Теоретической базой являются исследования ученых психологов Л. С. Выготского, Н. Н. Волкова, Е. И. Игнатьева, Ц. И. Кириенко, Б. М. Теплова, П. М. Якобсона о психологической природе детского творчества, его развития средствами искусства. А также исследования Т. С. Комаровой, Т. Я. Шпикаловой, Л. В. Куцаковой, Б. М. Неменского о развитии художественно-творческих способностей детей.

Художественно-эстетическое развитие важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, воспитанию эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность и является одной из актуальных задач сегодняшнего дня, приобщения детей к прекрасному [7, с. 115-117].

Художественно образная форма отражения действительности затрагивает не только эмоциональную сферу ребенка. Она способствует формированию умения эстетически воспринимать действительность, трансформировать ее, внося свои элементы в процесс создания разнообразных художественных образов.

Достаточно много исследований посвящено теории эстетического воспитания, вопросам приобщения дошкольников к изобразительному искусству. В разработке проблем эстетического воспитания важную роль сыграли такие исследователи, как В. Н. Шацкая, Е. А. Флёрина, Н. П. Сакулина. Широко использовались результаты психологических исследований Л. С. Выготского, А. Л. Леонтьева, Б. М. Теплова. Важные данные были получены при разработке теории деятельности. А. Н. Леонтьев выделил тип игровой деятельности, которая носит «предэстетический характер», когда внимание детей обращено не только на процесс игры, но и на результат, который доставляет им эстетическое наслаждение. Разработанные ими концепции художественно-эстетического воспитания детей и подростков являются основополагающими и реализуются в различных общеобразовательных и дополнительных образовательных программах.

Эстетическое развитие является результатом эстетического воспитания. Составляющей этого процесса становится художественное образование процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развития способностей к художественному творчеству [3, с. 38].

Художественно-эстетическая деятельность – это деятельность, связанная с формированием у детей основ эстетического вкуса и творческих способностей. Этот вид деятельности способствует развитию эстетических чувств [2, с. 127-130].

Эстетическое воспитание – это создание условий для развития способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни, искусстве; воспитание у детей стремления участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, т. е. приобщение детей к художественной деятельности, развитие творческих способностей [2, с. 146-152].

Эстетическое развитие – процесс становления, совершенствования эстетического отношения, эстетической деятельности личности. Все вышерассмотренные понятия включаются в понятие художественного образования [5, с. 76-77].

Составной частью эстетического воспитания является художественное воспитание, т. е. воспитание средствами разных видов искусств.

Художественное образование – система воспитания, обучения, развития с помощью разных видов (или одного) искусств; формирование человека как целостной личности [5, с. 79]. В дошкольных учреждениях закладываются основы художественного образования.

Таким образом, особое внимание в дошкольном образовании уделяется художественно-эстетическому развитию, которое способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность. Следовательно, художественно-эстетическая деятельность дошкольников – сложный и важный вид деятельности, связанный с комплексом родственных понятий, терминов. Современные педагоги обязаны чётко представлять научные основы данного вида деятельности, для высокопрофессионального использования художественно-эстетической деятельности детей.

В современном мире возросло внимание к проблемам теории и практики художественно-эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, то есть как средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности.

Формирование любого мировоззрения не может считаться законченным, если не сформированы эстетические взгляды. Без эстетического отношения мировоззрение не может быть подлинно цельным способным объективно и во всей полноте охватить действительность. «Как невозможно себе представить человеческое общество без истории его культурного и художественного развития, точно так же невозможно представить себе культурного человека без развитых эстетических взглядов» [1, с. 104].

Одним из приоритетных направлений деятельности ДООУ является художественно-эстетическое развитие. Работа по данному направлению проходит через все разделы программы.

Основная цель педагогического коллектива МБДОУ детского сада №16 г. Хабаровска создание системы работы по художественно-эстетическому воспитанию, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка и на этой базе развитие его духовного, творческого потенциала, создание условий для его самореализации.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- изучение современных подходов к проблемам художественно-эстетического развития дошкольников.
- создание условий, способствующих, реализации художественно-эстетического развития воспитанников, их творческого потенциала.

- использование современных технологий по художественно-эстетическому развитию детей.

Работа в ДОУ строится в соответствии с требованиями комплексной образовательной программы «От рождения до школы» в сочетании с программами: «Приобщение детей к истокам русской национальной культуры» (О.Л. Князева, М.Д. Маханева). Программа воспитания и развития детей на идеях народной педагогики; Е.С. Бабунова, Л.В. Градусова, Е.Г. Лопатина, В.И. Турченко

Использование данных программ дает педагогическому коллективу возможность творческого подхода к организации работы с детьми, интеграцией образовательного содержания при решении образовательных задач, приобщению к искусству, музыке, литературе, народной культуре.

В ДОУ ведется работа по единой методической теме: «Развитие творческих способностей детей в художественно-эстетической деятельности».

Систематически проводятся тематический контроль, открытые просмотры, взаимопосещения педагогов, конкурсы детского творчества. Одним из направлений совершенствования педагогического мастерства является: наше участие в городских методических объединениях, представление своего опыта на городских мероприятиях. Активно участвуем в работе городских методических объединений, представляя свой опыт работы.

Одним из важных условий реализации системы художественно-эстетического воспитания в дошкольном учреждении является организация предметно-развивающей среды. В каждой возрастной группе созданы условия для художественно-речевой и музыкальной деятельности: имеются театральные, игровые уголки, художественные уголки.

В ДОУ система педагогического взаимодействия педагогов и детей, направленная на эстетическое развитие, строится в трех направлениях:

- организованная деятельность (занятия, экскурсии, развлечения, индивидуальная работа, игры):

- совместная деятельность педагогов и детей;

- самостоятельная деятельность детей, направленная на укрепление интереса к художественной деятельности и развитие творческих способностей (игры, концерты, инсценировки, продуктивная деятельность).

В дошкольном учреждении имеется учебно-методическое обеспечение:

- программы художественно-эстетического воспитания и методические рекомендации;

- перспективные планы кружковой работы, планы организации культурно-досуговой деятельности детей по всем группам;

- картотека занятий, сценарии досугов и праздников;

- картотеки дидактических музыкальных игр;

- фонотека, медиатека по данному направлению;

- создается библиотека познавательной литературы по знакомству детей с миром искусства.

Эффективно используются раздевалки в групповых комнатах и коридоры: в них размещаются выставки фотографий, рисунков детей, поделок из

природного материала. Созданная в детском саду предметно-развивающая среда способствует познавательному развитию, развитию интереса к миру искусства, навыков в изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности, творчеству.

Взаимодействие педагогов и детей осуществляется через следующие формы работы: групповые и подгрупповые занятия, праздники, развлечения, тематические музыкальные вечера, театрализованные представления, дидактические игры, выставки рисунков и поделок и др.

Знания, полученные на занятиях эстетического цикла, отражаются в игровой деятельности воспитанников. Они с удовольствием музицируют, показывают мини-спектакли, танцуют, пересказывают сказки, занимаются собственным сочинительством.

Организация разнообразных форм работы с детьми отражается на результатах: дети проявляют интерес и творчество в изобразительной, музыкальной, художественно-речевой, театрализованной деятельности; участвуют в выставках и конкурсах; продолжают обучение в кружках и студиях.

Дополнительное образование реализуется через работу кружков эстетической направленности, которые способствуют раннему выявлению и разностороннему развитию способностей детей, помогают их проявлению и дальнейшему совершенствованию.

Цель кружковой работы – обогащение духовного мира детей различными средствами; формирование эстетического отношения к окружающему миру; развитие природных данных детей.

Для осуществления полноценного развития и воспитания ребенка дошкольника необходимо согласование усилий дошкольного учреждения и семьи, в которой он воспитывается.

Сотрудничество с семьей строим по следующим направлениям: вовлечение семьи в образовательный процесс, организованный дошкольным учреждением.

При работе в данном направлении используются различные приемы и формы: дни открытых дверей; организация выставок – конкурсов, поделки для которых изготавливаются совместно родителями и детьми; привлекаем их к участию в праздниках, театральных спектаклях, к изготовлению костюмов. Все это помогает сделать их своими союзниками и единомышленниками в деле воспитания детей. Повышение психолого-педагогической культуры родителей осуществляется через родительские собрания и конференции, консультации. Педагоги оформляют папки – передвижки, выпускаются информационные листы для родителей.

Эффективность работы по художественно-эстетическому воспитанию зависит от координации работы с другими учреждениями.

Все участники педагогического процесса находятся не в вакууме, а живут в определенном социуме, который действует на детей, педагогов, родителей. Достижение приоритетных задач работы ДОУ по художественно-эстетическому развитию реализуется коллективом педагогов детского сада на основе сотрудничества с другими учреждениями образования и культуры.

Коллектив детского сада сотрудничает с детской библиотекой, «Центра творческого развития», МБОУ СОШ №2 и другими дошкольными учреждениями города: проводятся взаимопосещения, организуются в библиотеке занятия с детьми старших групп, посещение выставок, экспозиций. Дети ежегодно принимают участие в городских фестивалях детского творчества: "Рождественская звезда", "Пасху радостно встречаем", "Домисолька", и занимают призовые места.

В перспективе планируем совершенствовать систему работы по художественно-эстетическому воспитанию в соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы ДОУ.

Список литературы

1. Богданова О.С., Калинина О.Д., Рубцова М.Б. Эстетические беседы с дошкольниками. – М., 2007.
2. Ветлугина Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду, 1978.
3. Грибанова М. В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста. 1999.
4. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007.
5. Козлова С.А. Дошкольная педагогика.
6. Мацкевич М. Войди в мир искусства: программа эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. – 1998. – №4. – С. 16-22.
7. Флерина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М.: Учпедгиз, 1956.
8. Голубь И.Б. Т. В. Левкова, Е. С. Федорева Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях // Архитектура многополярного мира в XXI веке: экология, экономика, геополитика, культура и образование: сборник материалов международной научно-практической конференции. Биробиджан, 8 апреля 2016 г. В 3 ч. Ч. 3 / под общ. ред. В. Г. Шведова; Приамур. гос. ун-т им. Шолом-Алейхема. – Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2016. – 139 с.

ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ М. МОНТЕССОРИ В ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СТОРОН ГЛОБАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Тарасенко Н.Г.

директор Центра педагогики М. Монтессори, канд. пед. наук, доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Балабанова Г.А.

старший научный сотрудник Центра педагогики М. Монтессори,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Проблема формирования глобально ориентированного мировоззрения личности в современном образовательном процессе рассматривается авторами с позиций методологии гуманистической философии и педагогики космизма. В статье выявляются особенно-

сти реализации в образовательном процессе идей М.Монтессори о «космическом» и свободном воспитании с целью культивирования содержательной и деятельностной сторон глобально ориентированного мировоззрения личности.

Ключевые слова: глобально ориентированное мировоззрение личности, современный образовательный процесс, философия космизма, гуманистическая педагогика М. Монтессори, идея «космического воспитания», идея свободного воспитания, содержание образования, технология образовательного процесса.

Совершенствование общества XXI века связывается с системой образования, в основе которой лежат идеи гуманизма. В содержание понятия «гуманизм» (от лат. *humanus* – человеческий, человечный) современная наука вкладывает признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека, как критерия оценки общественных отношений.

Идеи свободы и гуманизма – важнейшая составляющая парадигмы образования XXI века. Этот факт делает необходимым обращение к гуманистическому наследию мировой педагогической культуры. Отечественные и зарубежные ученые призваны провести тщательную рефлексию основополагающих идей представителей гуманистической педагогики с целью их развития в контексте парадигмы образования XXI века.

Особую актуальность развитие идей гуманистической педагогики приобретает в разрешении проблемы формирования востребованного временем мировоззрения личности. Являясь ядром общественного и индивидуального сознания, мировоззрение определяет направленность как развития той или иной человеческой общности, так и характер отношений с окружающим миром, а также направленность жизнедеятельности отдельной личности.

В соответствии с научно-философскими исследованиями (У. Бек, Х.А. Барлыбаев, А.С. Панарин, М.А. Мунтян, А.Д. Урсул, А.И. Уткин и др.) главной характеристикой цивилизационного развития последних десятилетий XX века и начала третьего тысячелетия является процесс глобализации. В общефилософском плане процесс глобализации трактуется как процесс становления единого взаимосвязанного мира, процесс единения человечества во всемирном масштабе.

Согласно выводам современных учёных (А.В. Миронов, М.В. Ильин, В.Л. Иноземцев, У.Т. Андерсон, Н.В. Загладин, М.Г. Делягин, А.П. Федотов, А.П. Бутенко и др.), с объективной стороны происходит глобализация земных связей человека. С субъективной – осуществляется процесс принятия человеком реальности объективной взаимозависимости людей, установление личной причастности к этой глобальной взаимозависимости. Иными словами, с внешней глобализацией сопряжена внутренняя глобализация – глобализация в мировоззрении человека. От того, каковы будут новые отношения в системе «Человек-Мир», во многом зависит будущее человечества как планетарного сообщества.

Формирование системой образования мировоззрения личности в условиях глобализирующегося мира, в первую очередь, предполагает поиск педа-

гогической наукой методологической основы формирования мировоззрения нового типа. При этом особый акцент делается на возможности этой методологии в обеспечении единства содержательной и деятельностной сторон глобально ориентированного мировоззрения личности.

В качестве альтернативной реализующейся в настоящее время идеологии глобализации в отечественном и зарубежном научно-философском знании предлагается гуманизм (Э. Ласло, А. Печчеи, Э.В. Гирусов, Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев, Е.В. Никанорова, А.Д. Урсул, И.Т. Фролов и др.).

Ярко выраженная гуманистическая направленность характеризует такое направление философии как мировой космизм. В плеяду русских философов-космистов входят Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, Н.А. Умов, Н.Г. Холодный, А.Л. Чижевский, и др. К числу зарубежных представителей философии космизма следует отнести Анри-Луи Бергсона, Джеймса Дана, Тейяра де Шардена, Эдуарда Леруа и др. Концепции каждого из представителей космизма отличаются своеобразием взглядов. Однако единой платформой этого направления знания является целостный подход к рассмотрению взаимоотношений в системе «Человек – Мир».

Современные исследователи (М.П. Арутюнян, Н.В. Сагатовский, А.И. Субетто, В.Н. Финогенов, В.Н. Исакова и др.) указывают на особую методологическую значимость в плане формирования мировоззрения тех идей философии космизма, которые имеют статус глобальных. К их числу относятся такие основополагающие идеи космизма, как: идея всеединства, идея единства человека и Космоса, идея активной эволюции, идея ноосферы.

Глобальные идеи философов-космистов нашли своё отражение и дальнейшее развитие в творчестве представителей отечественной и зарубежной педагогики космизма конца XIX первой половины XX века.

Одним из ярких представителей мировой гуманистического направления знаний, в творческом наследии которого осуществляется прогностический анализ проблем, имеющих на сегодняшний день статус глобальных и требующих своего неотложного решения, является всемирно известный итальянский педагог Мария Монтессори.

Обращение к сформулированной в первой трети XX века идее М. Монтессори о «космическом воспитании» актуально для современного образовательного процесса в силу её фундаментального мировоззренческого значения.

В основе идеи «космического воспитания» лежит осмысление органичной, неразрывной взаимосвязи и взаимозависимости Мира и человека, месте человека в Мире, его миссии в мироздании. В контексте этой идеи педагогический процесс рассматривается с глобальных позиций и понимается как фактор приоритетного значения в деле обеспечения гармоничного развития мирового сообщества.

С точки зрения зарубежных учёных, занимающихся исследованием творчества М. Монтессори (Пауль Освальд, Гюнтер Шульц-Бенеш, Харальд Людвиг, Хильдегард Хольтштиге, Райнхард Фишер, Клара Торнар, Кристина Гюстафссон и др.), идея «космического воспитания» представляет собой

фундаментальную основу формирования мировоззрения личности в условиях глобализирующегося мира.

Идея Марии Монтессори о «космическом воспитании» закономерно вытекает из разработанной ею «космической теории», которая трактуется исследователями как оригинальная системно-философская концепция Мира. Леопольд Кратохвил разделяет точку зрения других исследователей о том, что «космическая теория» итальянского педагога является глобальной основой осуществления идеи «космического воспитания». Согласно Кратохвилу, понятие «космическое» в педагогических воззрениях М. Монтессори определяет процессы обучения и воспитания с точки зрения их основы, принципа, сущности, онтологии – учения о бытии, в котором исследуются всеобщие универсальные характеристики мировой субстанции, ее структура, закономерности развития. Леопольд Кратохвил полагает, что функция атрибута «космический» в идее «космического воспитания» состоит в установлении закономерной взаимозависимости между учением М. Монтессори о культивировании «нового человека» и основами этого учения, заданными в «космической теории». По мнению этого ученого, «концепция «космического воспитания» позволяет реконструировать всю педагогику М. Монтессори в некую, нацеленную на мировоззренческую подготовку новых поколений, универсальную теорию обучения, для которой характерно усиление научно-теоретической стороны педагогического процесса, т. е. его философии» [1, с. 73].

Методологическое положение М. Монтессори о космическом единстве мироздания предполагает понимание целостности Мира в масштабах Вселенной. Согласно Монтессори, Мир представляет собой единое целое, в котором все элементы субстанции находятся между собой в неразрывной взаимосвязи и взаимодействии. М. Монтессори приходит к выводу о том, что каждый элемент мироздания нацелен как на обеспечение собственного существования, так и на внесение своего вклада в обеспечение гармонии всей мировой субстанции. Иными словами, гармоничный порядок мироустройства М. Монтессори связывает с выполнением каждым элементом Универсума своей космической задачи.

Антропологический аспект «космической теории» и идея М. Монтессори о «космическом воспитании» связаны с вопросом о месте и роли человека в мироздании. Этот аспект затрагивает вопрос о смысле основной функции человека в Мире, а также о самом качестве этой функции.

Согласно взглядам М. Монтессори, человек включен в космический план мироздания, макро- и микрокосм едины. Человека она относит к большим космическим силам, вовлечённым в движение Вселенной. «С появлением человека, – пишет Мария Монтессори, – в Мир пришло нечто новое, психическая энергия жизни, форма субстанции, отличная от всего, что существовало прежде. С самого начала он стал использовать орудия труда, чего до него не делало ни одно животное. Примечательно, что человек в качестве следов своего творческого ума должен оставлять на Земле результаты деятельности рук, в то время как более низшие животные оставляют на Земле

только свои телесные останки. Это и есть колоссальное отличие новой космической энергии» [4, с. 86-87].

По Монтессори, человек, благодаря интеллекту, способен к отражению Мира, рефлексии и познанию Вселенной. В то время как природа произвольно действует согласно законам «космического плана», человек способен проявлять волю, осуществлять свободный выбор, принимать решение, создавать культуру в космической событийности. «Человек, по Монтессори, – это «космическая созидательная сила, сотворец, сотрудник в мироздании, который с помощью ума и рук выполняет «космическую работу» [3, с. 23].

Мария Монтессори делает вывод о том, что жизнь на Земле заключается не только в самосохранении, но и в том, «чтобы осуществить решительную работу в плане Созидания – ту, которая необходима для всех живых существ» [4, с. 51]. В этом заключается и роль Человека во Вселенной.

Таким образом, содержательная сторона глобально ориентированного мировоззрения личности находит свое выражение, в первую очередь, в положении «космической теории» М.Монтессори о всеединстве как главном принципе существования Вселенной. М. Монтессори акцентирует внимание на том, что в соответствии с идеей «космического воспитания» у детей следует культивировать целостное видение Мира в масштабах Вселенной.

М.Монтессори подчеркивает необходимость и особую значимость отражения универсальных связей мировой субстанции в содержании образования, нацеленного на формирование мировоззрения личности. Так, например, она пишет: «Посредством универсального учебного плана новые поколения должны объединить все детали картины Мира воедино, должны связать их как различные аспекты знаний о Космосе. Астрономия, география, геология, биология, физика, химия являются только деталями общего. Их взаимосвязи – это то, что движет интерес от центра к периферии» [4, с. 51].

Во многих своих высказываниях итальянский педагог настаивает на преимуществе системного метода и интегративного подхода в процессе реализации идеи «космического воспитания». По Монтессори, «обучать частностям – значит вводить в заблуждение. Устанавливать связи между вещами означает передавать знания» Мария Монтессори считает, что обучать целостности сложнее, нежели обучать деталям [5, с. 47].

Следовательно, культивирование содержательной стороны глобально ориентированного мировоззрения личности на основе идеи М.Монтессори о «космическом воспитании» предполагает ориентацию образовательного процесса на взаимосвязь и центрирование всех объектов и явлений мира в космическом плане мироздания. В соответствии с этой идеей, отбор содержания образования должен быть нацелен на усвоение учащимися системы знаний, обеспечивающей космопланетарный масштаб видения Мира в его универсальных взаимосвязях и взаимодействиях, на глубокое осознание встроенности человека в структуру и процессы мироздания.

По словам М. Монтессори, «благодаря тому, что в образовательном процессе предлагается целостная картина всего сущего, духовность ребенка укрепляется, а его знания становятся организованными» [3, с. 41-42].

Картина мира – это основа мировоззрения, основа определения места субъекта в мире и осознанного выбора форм его деятельности в окружающем мире. Поэтому именно картине мира принадлежит особая роль в разрешении проблемы глобализации сознания человека.

Исходя из изложенного, содержательная сторона глобально ориентированного мировоззрения личности в современном учебном процессе должна формироваться на основе картины мира, раскрывающей универсальные характеристики всего сущего, в конечном итоге, ориентированной на построение в сознании индивида интегрального образа мира.

Современная общая картина мира отражает объективную реальность в масштабе Вселенной. Это системное видение мира в совокупности всех его элементов. Общая картина мира включает в себя системно-философскую, естественнонаучную, гуманитарную и экологическую картины мира.

Стержневой основой, инвариантным ядром отбора содержания образования, нацеленного на формирование глобально ориентированного мировоззрения личности, служит формирующаяся в настоящее время системно-философская научная картина мира (Ахундов М.Д., Будько Н.П., Гиринок Ф.И., Кузнецов В.Ю., Мостепатенко А.М. Ушакова Е.В. и др.).

Содержание образования, отобранное на основе современной целостной системной картины мира с позиций идеи М.Монтессори о «космическом воспитании» способно выступать приоритетным условием культивирования мировоззрения личности в условиях нарастающих процессов глобализации. Эффективность процесса культивирования содержательной стороны глобально ориентированного мировоззрения личности зависит от того,

во-первых, насколько содержание образования как интегрированная смысловая модель мира отражает целостность и единство таких составляющих Универсума как неживая природа Космоса, неживая природа планеты Земля, живая природа планеты Земля, социум и культура;

во-вторых, насколько содержание образования отражает целостность человека как космопланетарного, биосоциального существа, ответственного за обеспечение коэволюционного развития общества и природы, за экологически ориентированное поведение личности по отношению к социуму, природе Земли и Космоса.

Поскольку мировоззрение личности включает в себя содержательную и деятельностную стороны, то эффективное формирование глобально ориентированного мировоззрения личности достигается путём интеграции содержательного и технологического компонентов процесса образования.

В педагогике М.Монтессори деятельностная сторона мировоззрения личности соотносится с идеей свободного развития, которую можно рассматривать как составляющую антропологического аспекта идеи «космического воспитания».

Гуманистическая педагогика М.Монтессори базируется на признании самоценности человека как неотъемлемого органичного компонента Мира – Системы. Она говорит о праве человека на свободное развитие и полное проявление сущностных сил.

Следует подчеркнуть, что идеи свободы и гуманизма – важнейшая составляющая парадигмы образования XXI века Современный образовательный процесс нацелен на поиск оптимальных путей раскрытия активного начала в человеке, воспитание в нём способности к саморазвитию, самоопределению и самореализации в процессе творческой созидательной деятельности во благо людей и окружающей их природы. В основу образования XXI века положено признание ценности человека как самобытной личности, его права на свободное развитие, полное проявление сущностных сил.

Эта задача современной системы образования актуализирует необходимость изучения идеи М.Монтессори о свободном развитии и в плане формирования нового типа мировоззрения личности.

Чрезвычайно актуально звучит мысль Марии Монтессори об активности как природном свойстве человека, необходимом ему для адаптации в социокультурной среде и требующем взаимодействия с другими людьми на субъект – субъектной основе.

Идея свободы и творчества находит своё выражение в технологии образовательного процесса. Её осуществление предполагает позитивную самореализацию учащихся. Свобода понимается как создание условий для саморазвития, для обеспечения субъектной позиции. Проявление ребенком активности Монтессори связывает с предоставлением ему свободы, означающей прежде всего возможность развиваться по своим внутренним законам, возможность и умение быть созидателем самого себя, совершать внутреннюю работу по саморазвитию. С позиций Монтессори-педагогика жизнедеятельность учащихся должна быть организована так, чтобы шаг за шагом вела детей к достижению ими самоопределения. Деятельность, по Монтессори, – краеугольный камень обеспечения свободы. По мнению Монтессори, разгадка тайны свободного развития кроется в поиске способа содействия самостоятельности личности.

Для Монтессори цель всех воспитательных усилий состоит в стремлении обеспечить самостоятельность учебной деятельности, субъектную позицию учащегося посредством «свободной работы» в подготовленной среде. Подготовленная среда – это образовательное пространство, в котором дети комфортно себя чувствуют и осуществляют «свободную работу», направленную на познание природы, "супер-природы" (культуры), социума, а также создание собственного "Я".

Дидактический материал, оснащающий подготовленную среду, является базисом "свободной работы. «В виде материалов, – пишет Монтессори, – мы предлагаем ребёнку систематизированные раздражители и обучаем непосредственно, а в большей мере посредством той упорядоченности, которая задана в материалах и которую ребёнок может усвоить самостоятельно. Всё в среде, включая и находящиеся в ней предметы обихода, мы должны подготовить настолько, чтобы ребёнок любую деятельность смог осуществить самостоятельно» [6, с.13]. В каждом дидактическом материале должна "изолироваться" определённая, подлежащая изучению характеристика предмета или явления. Иными словами, материал необходимо конструи-

ровать так, чтобы в процессе работы с ним внимание учащихся постоянно акцентировалось на чётко обозначенном элементе содержания образования, на конкретной учебной задаче.

Подготовленная среда с предоставленной в ней системой дидактических материалов служит проявлению свободы, составляющей, основу развития сущностных сил индивида. Упорядоченную структуру среды Монтессори называет "пищей для внутренней жизни человека". Эффективность процесса развития учащихся обеспечивается, как считает Монтессори, посредством грамотно оснащённой и структурированной среды, где имеют место свобода выбора предмета деятельности и свобода осуществления процесса этой деятельности. В ходе «свободной работы» в подготовленной среде на детей воздействует развивающий дидактический материал, который вызывает интерес и стимулирует к самостоятельной деятельности. Подготовленной среде присуща функция стимулирования процесса саморазвития школьника.

В процессе «свободной работы» учащиеся усваивают воплощённую в материалах научную информацию, т.е. обретают знания о структуре, динамике и единстве Мира, и, одновременно, постигают свои собственные возможности. Дидактический материал подготовленной среды включает в себе информацию о предметах и явлениях природы, культуры, социума, о взаимосвязи и взаимозависимости этих составляющих Универсума, а также о месте и назначении человека в Мире. Материал призван помочь учащемуся постичь миропорядок. Образно говоря, материал представляет собой "ключ в руках ребёнка", с помощью которого он открывает для себя Мир.

Посредством «свободной работы» с соответствующим дидактическим материалом учащийся приходит к усвоению знаний о единстве Мира в масштабах Вселенной, формированию умений и навыков, к осознанию своих собственных сил, к переживанию чувства своей причастности к человечеству, живой и неживой природе Земли и неживой природе Космоса, удовлетворенности от процесса и результата собственной деятельности. «Свободная работа» в подготовленной дидактической среде дает возможность личности «прожить» содержание образования, нацеленное на формирование глобально ориентированного мировоззрения.

Система оригинальных дидактических материалов должна заключать в себе отобранное на интегративной основе содержание образования, отражающее целостную модель Мира (единство неживой природы Космоса и планеты Земля, живой природы планеты Земля, социума и культура).

В системе дидактических материалов воплощены знания о предметах и явлениях природы, социума, культуры, о взаимосвязи и взаимозависимости этих составляющих Универсума, а также о месте и назначении человека в Мире. Это способствует формированию у школьников целостного глобального миропонимания.

Работая с материалом, учащийся узнаёт суть явлений и объектов Вселенной, открывает многообразие связей между частью и целым природной, социальной и культурной среды. Каждый шаг учебной деятельности подчинён конкретной задаче и имеет свою завершённость, побуждая при этом де-

тей к последующему действию, к ответам на очередные вопросы, к собственным размышлениям. Строгая упорядоченность подготовленной среды ведёт учащегося к упорядочению собственного внутреннего мира.

Эффективность процесса развития личности обеспечивается, как считает Монтессори, посредством грамотно оснащённой и структурированной среды, где имеют место свобода выбора предмета деятельности и свобода осуществления процесса этой деятельности.

Обязательным требованием к системе дидактических материалов является положение о соответствии оснащения среды возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Подготовленная среда должна быть полностью сориентирована на духовные и физические потребности детей, на их внутренний мир.

«Свободная работа» как форма обучения обладает высоким потенциалом в разрешении проблем развивающего, личностно-ориентированного обучения. В «свободной работе» ученик является равноправным участником процесса обучения, субъектом учебной деятельности. «Свободная работа», предоставляет учащимся право выбора содержания учебной деятельности, возможность формулировать и высказывать свою точку зрения, гипотезы, самостоятельно решать учебные задачи, осуществлять самоконтроль, создает условия для самооценки, для развития конструктивных способностей.

Подготовленная среда реализует стремление личности к свободе, которое обусловлено внутренними, природными побуждениями и потребностями. Создание ситуации свободы выбора делает учебную деятельность более осознанной и результативной.

Таким образом, эффективное разрешение проблемы формирования глобально ориентированного мировоззрения личности предполагает построение образовательного процесса с учётом таких идей гуманистической педагогики, как: идея «космического воспитания» и идея свободного развития. Реализация идеи «космического воспитания» создаёт основу для грамотного культивирования содержательной стороны глобально ориентированного мировоззрения личности. Осуществление идеи свободного воспитания задаёт соответствующую технологию разрешения рассматриваемой проблемы. Реализация этих идей в образовательном процессе в их единстве и взаимосвязи выступает условием интеграции содержательной и деятельностной сторон мировоззрения личности.

Список литературы

1. Kratochwil, L.: Die pädagogische Bedeutung der Dimension der Kosmischen Erziehung im Werk Maria Montessoris.// Die "Kosmische Erziehung" Maria Montessoris. – Münster: LIT Verlag 1999, S.73-86.
2. Montessori, M.: «Kosmische Erziehung», Freiburg, 1997.
3. Montessori, M.: «Kosmische Erziehung», Freiburg, 1988.
4. Montessori, Maria: Kosmische Erziehung. Kleine Schriften Maria Montessoris, Bd.1, Freiburg, 1997.
5. Montessori, M.: Von der Kindheit zur Jugend. Freiburg, 1966.
6. Montessori M. Grundlagen meiner Padagogik. – Heidelberg, 1968.

СИНЕРГИЯ КАК КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО МОБИЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Тимофеева В.И.

студент, Воронежский государственный университет, Россия, г. Воронеж

Панкова Т.Н.

доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов РГФ,
канд. филол. наук, Воронежский государственный университет,
Россия, г. Воронеж

В данной работе синергия рассматривается в качестве одного из важных качеств профессионально мобильного специалиста XXI века. Оно позволяет создавать нечто новое на основе совокупности приобретённого ранее опыта в разных профессиональных сферах, что является основой качественного развития прогрессивного общества.

Ключевые слова: синергия, профессиональная мобильность, современный специалист.

В современном мире основным требованием к людям, которые находятся в поиске работы, является синергия, так называемая возможность специалиста объединять свои способности и выдавать гораздо больший результат, нежели при использовании собственных умений по отдельности. Среди прочих, не менее важных способностей работника, можно выделить профессиональную мобильность, заключающуюся в возможности изменения трудовой деятельности целиком, либо отдельных частей её содержания. Таким образом, профессиональная мобильность – продвижение индивидуумов через различные уровни в иерархии положений занятости [1]. В совокупности эти способности образуют некую совершенно новую черту, характерную для большинства специалистов XXI века.

Несмотря на актуальность этой темы, вопросы, касающиеся практической реализации синергии в реальной жизни, все ещё не изучены. При этом данное направление нуждается в тщательном исследовании и непосредственном анализе.

Синергия – качественное объединение, дающее поистине достойный результат [2]. Оно необходимо в современном обществе, где сами люди уже перестали выполнять только одну роль.

Сегодня остаётся всё меньше людей, которые могут выполнять непосредственно один вид работы, действовать в одной профессиональной области. Любой работодатель нашего века ждёт от своих подчинённых разносторонности [3]. В настоящий момент люди с такой способностью в приоритете, они быстро продвигаются по карьерной лестнице.

Однако смена деятельности не обязательно должна быть кардинальной. Таким образом, можно выделить два вида профессиональной мобильности (рис. 1).

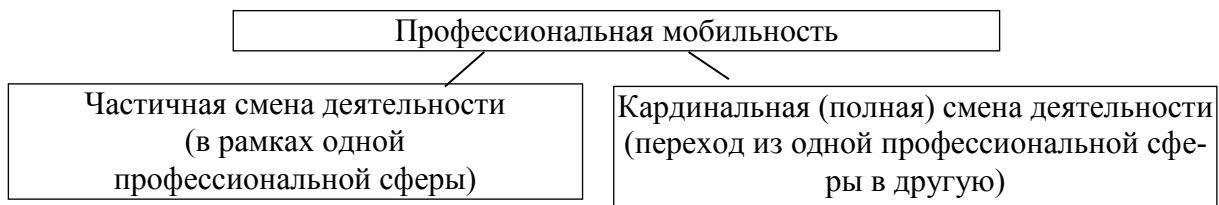


Рис. 1. Виды профессиональной мобильности по смене деятельности

Однако стоит отметить, что основная задача специалиста не заключается в быстрой смене сферы деятельности. Главная цель – достижение результатов в одной области при соединении имеющихся навыков и умений, которые будут гораздо выше обычных. Наглядно это можно продемонстрировать в следующем виде (рис. 2):

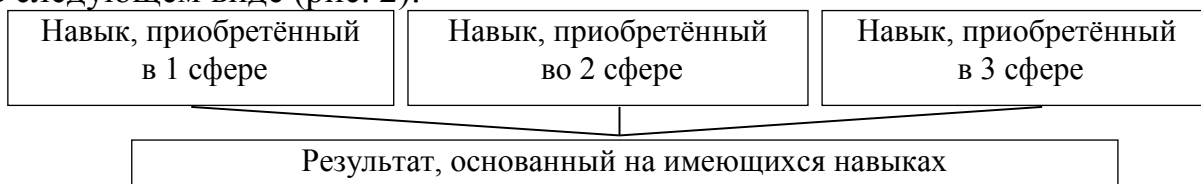


Рис. 2. Результат совокупности приобретённых навыков

По своей природе человек многогранен. Выполняя любую работу, он применяет весь накопленный опыт. Например, делая ремонт в квартире, каждый думает об удобстве, о прочности и о красоте того, что должно получиться в итоге. Именно из-за соединения такого количества задач в одном объекте труда возникает нечто качественное. Если бы человек думал только о дизайнерской составляющей, то вряд ли бы ремонт был качественным. Поэтому, можно сделать вывод о том, что любое творение человека комплексно.

Ещё со времён Советского Союза приветствовалась верность единственной профессии. Выбирая один вид деятельности, этим занимались до конца жизни, накапливая опыт только в этой профессиональной сфере. Обыватели до сих пор переносят эту модель на современную реальность. Однако стоит признаться, времена меняются с поразительной скоростью. Пора осознать, что призвание профессионально мобильного специалиста XXI века – синергия, комплексность, многофункциональность, позволяющая постоянно перестраиваться в зависимости от изменений мира.

Для принятия взвешенного решения недостаточно знаний одной профессии. Нужен многосторонний взгляд. Именно тот, кто обладает таким качеством, как синергия, может найти достойный выход из любой ситуации.

Синергия – ключ к непрерывному развитию. Она заставляет узнавать новое, генерируя на основе этого неизвестные ранее идеи и мысли. Человек бессмертен благодаря познанию. Познание, мышление – это корень его жизни, его бессмертия [4].

Таким образом, синергия – неотъемлемая часть каждого профессионально мобильного сотрудника. Известно, что для достижения высоких результатов в работе необходимо объединять все свои умения и навыки. Именно синергия гарантирует успех в карьере. Думается, что современной науке следует уделить этой проблеме больше внимания, так как за её решением стоит успех каждого современного профессионально мобильного сотрудника.

Список литературы

1. Гидденс Э. Социология / При участии К. Бердсолл: Пер. с англ. Изд. 2-е, полностью перераб. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2005. 632 с.
2. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1308 с.
3. Панкова Т.Н. Профессиональная мобильность как неотъемлемая характеристика современного специалиста в системе непрерывного профессионального образования. № 1, Вестник Воронежского государственного университета, Воронеж, 2013. 210 с.
4. Greatwords, цитаты URL: greatwords.org/quotes/7485/ (дата обращения: 18.11.2016).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СТЕРЕОТИПА ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Трикула Л.Н.

доцент кафедры информатики, естественнонаучных дисциплин и методик преподавания, канд. пед. наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

На современном этапе развития общества весьма актуальным остается экологическое образование и воспитание подрастающего поколения.

С принятием Федерального государственного стандарта основного общего образования среди личностных характеристик выпускника указывается, что выпускник основной школы должен осознанно выполнять правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды. Но на предметном уровне дисциплина «Экологии» не представлена. Поэтому важнейшее место в формировании экологической культуры школьников призвана сыграть география.

География как древняя наука с момента зарождения включала в себя содержание знаний о взаимодействии человека и природы. В курсах школьной географии содержатся законы и понятия, которые изучаются как в экологии, так и в геоэкологии. Важнейшим компонентом экологического содержания школьной географии являются экологические умения: познавательные, оценочные, прогностические и эколого-картографические.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое содержание, география, социально-экологические знания, социально-экологические умения.

В современном мире остаются актуальными глобальные экологические проблемы. Сложность и серьезность современной ситуации развития определяются не только ухудшением состояния природы, экономики и других сфер общественной жизни, но и кризисным состоянием самого человека, обусловленным веками сложившимся образом жизни, потребностями и поведением (А. Яншин) [4].

Умение предвидения зарождающихся экологических проблем, заблаговременного их предупреждения, действий в окружающей среде на основе предосторожности – все это требует перестройки привычных представлений человека о мире и о себе, изменения сложившихся стереотипов поведения, т.е. социально-экологических стереотипов. Под социально-экологическим

стереотипом поведения личности школьника мы понимаем особое сложное целостное образование, включающее мотивационный (совокупность социально-экологических мотивов), когнитивный (социально-экологические знания), операционально-деятельностный (социально-экологические умения, проявляющиеся в поступках) и аксиологический (ценностный) компоненты. На современном этапе в обществе сложился социально-экологический стереотип потребительского отношения к природе, наша задача сформировать социально-экологический стереотип бережного отношения к ней.

Первые научные знания о природе, ее законах, закономерностях, умения и навыки по взаимодействию с ней дети получают в школе. Как правило, учебный предмет «Экология» изучается в выпускных классах, следовательно, на уроки приходят подростки критически настроенные, с почти сложившемся мировоззрением, не приемлющие принцип самоценности природы. Поэтому необходимо как можно раньше научить ребенка видеть процессы взаимосвязи, взаимовлияния человека и природы [2]. Эти задачи призвано решать общее экологическое образование, отдельные его направления, в частности социально-экологическое образование школьников, концептуальные основы которого разработаны С.Н. Глазачевым, Н.М. Мамедовым, В.С. Шиловой.

На современном этапе с принятием Федерального государственного стандарта основного общего образования среди личностных характеристик выпускника указывается, что выпускник основной школы должен осознанно выполнять правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды. Среди личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования выделяется формирование основ экологической культуры соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях. Среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования – формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации [3]. На предметном уровне в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования дисциплина «Экологии» не представлена. Заявленные в стандарте социально-экологические мотивы, знания и умения школьников в полной мере могут реализоваться в ходе изучения школьного курса «Географии» и способствовать формированию социально-экологического стереотипа поведения школьников, направленного на бережное отношение к природе.

Анализ научной литературы, проведенный В.В. Николиной показал, что география как древняя наука с момента зарождения включала в себя содержание знаний о взаимодействии человека и природы, т.е. социально-экологический аспект взаимодействия общества с природой. Особенность географии в том, что она объединяет как естественные, так и общественные науки. Различные аспекты формирования бережного отношения школьников

к природе в процессе обучения географии раскрыты в исследованиях И.И. Бариновой, Ю.Г. Гладкого, А.В. Даринского, И.В. Душиной и др. Ответственное отношение к природе рассматривали С.В. Васильев, Т.В. Кучер, В.П. Максаковский, И.С. Матрусов и др. В курсах школьной географии содержатся законы и понятия, которые изучаются как в экологии, так и в геоэкологии. К их числу относятся, прежде всего, законы о целостном и взаимосвязанном развитии природы, круговоротах веществ в природе, а также важнейшие понятия о природных комплексах, биосфере и географической оболочке, экологические понятия: об антропогенных ландшафтах, экологических проблемах, прогнозировании изменений в природе под воздействием человека и различных формах природопользования [1]. Изучая географию, школьники получают основные социально-экологические знания о связях живой и неживой природы; природных закономерностях; о формах взаимодействия общества и природы о единстве, взаимосвязи человечества и окружающих его природных объектах; о внутренних и внешних процессах, изменяющих лик Земли; о влиянии человека на окружающую природу; о необходимости охраны атмосферного воздуха, гидросферы, литосферы, биосферы и планеты в целом; о мерах и способах охраны окружающей среды, о разумном использовании природных ресурсов; о правилах поведения в природе, о посильном участии каждого в деле охраны природы; знаниями эколого-географического положения области, об изменениях природы под влиянием хозяйственной деятельности человека, антропогенных изменениях геологической среды, воздушного бассейна, водных объектов, воздействия человека на растительный и животный мир; о видах растений и животных, занесенных в Красную книгу и нуждающихся в охране, мероприятиях по охране природы.

Важнейшим компонентом экологического содержания школьной географии являются социально-экологические умения: познавательные, оценочные, прогностические и эколого-картографические. Эти типы экологических умений (по С.И. Махову) подразделяются на виды: уметь объяснять особенности природных ресурсов, уметь давать оценку природных ресурсов, умение прогнозировать последствия воздействия человека на природу и другие. Среди социально-экологических умений, формируемых в школьном курсе географии можно назвать следующие: осуществлять взаимодействие с природной средой, каждым ее элементом в различных формах и отношениях; рационально использовать потенциал социально-экологической среды (рациональное природопользование), осуществлять различные виды трудовой деятельности в процессе взаимодействия со средой, изучать, использовать, охранять, воспроизводить природные условия и ресурсы на глобальном, региональном и локальном уровнях; умение включать опыт прошлых поколений в процесс использования природных условий и ресурсов и т.д.

Таким образом, школьный курс географии в полной мере содержит социально-экологическую составляющую экологического образования школьников. Формирование социально-экологического стереотипа поведения школьников можно осуществить в рамках учебного процесса при изучении

школьного курса географии и внеурочной деятельности посредством включения в общеобразовательный процесс специально разработанной технологии и совокупности выделенных педагогических условий: а) актуализация уже сложившихся у школьников социально-экологических мотивов, формирование новых мотивов бережного отношения к окружающей природе, побуждение к рефлексии для совершения социально-экологических поступков; б) формирование сложных по составу и содержанию социально-экологических знаний и умений, насыщение социально-экологическим содержанием материала уроков и внеурочной деятельности с целью закрепления новых социально-экологических мотивов, знаний и умений; в) включение в технологию формирования социально-экологического стереотипа поведения школьников активных форм: учебных экскурсий, экологических акций, игровых форм; г) использование сформированных знаний и умений в повседневной жизни и деятельности; д) учет личного опыта ребенка, сформированного бытовой, учебной и повседневной деятельностью, который закрепился в мышлении, поведении и постоянно используется в общении с природными объектами в обычных ситуациях.

Список литературы

1. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях // Под ред. И.В. Душиной. – М.: Дрофа, 2007. 509 с.
2. Ефремов К. Экологическое образование в школе: о проблеме дефицита времени, средств и внимания // Народное образование. – 2002. – №6. – С. 102-111.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2014. 48 с.
4. Яншин А.Л. Уроки экологических просчетов. – М.: Мысль, 1991. – 429 с.