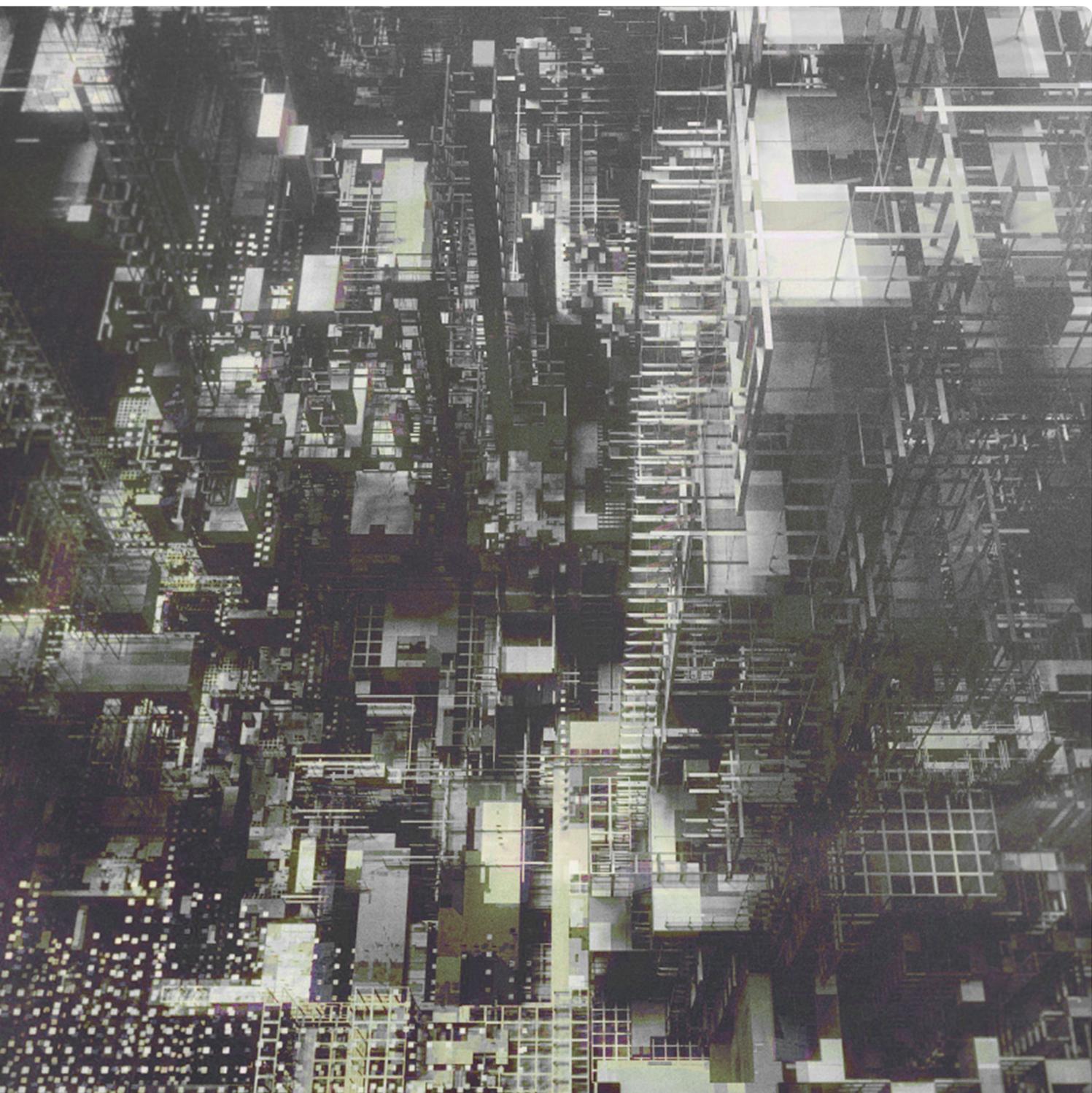




ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ



№7
Часть X

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
ПО МАТЕРИАЛАМ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
31 ОКТЯБРЯ 2015 Г.

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам
VII Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 октября 2015 г.

В десяти частях
Часть X



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
С 56

Современные тенденции развития науки и технологий :
С 56 сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 7, часть X. – 152 с.

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам VII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 октября 2015 г.).

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

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

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

УДК 001
ББК 72

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Азаркова И.В.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	6
<i>Андреева А.А., Елисеева Д.Г., Задумкина Е.А., Пахолкина Т.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ.....	8
<i>Андросова К.А., Кузнецова Л.Б.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЗДОРОВЬЮ	11
<i>Бойко И.Н.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	13
<i>Большанина Л.В.</i> К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	16
<i>Вакульчик В.С., Капусто А.В., Жак В.А.</i> ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	18
<i>Воробьева Г.Е., Николаева Е.А.</i> ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ	20
<i>Гаранина Р.М., Гаранин А.А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	22
<i>Горохова Ю.В.</i> КВН КАК КОМПЛЕКСНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР».....	25
<i>Горохова Ю.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	27
<i>Данилов Д.А., Корнилова А.Г.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	29
<i>Елисеева Ж.М.</i> ПОКАЗАТЕЛИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	32
<i>Емельянова И.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	35
<i>Емельянова Т.В., Синяевская А.А.</i> ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ «ВКЛЮЧЕННОГО» ОБРАЗОВАНИЯ.....	38
<i>Зиннурова А.С., Шафилова Р.Т.</i> РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	42
<i>Исаева И.Ю., Исаев А.А.</i> ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	47
<i>Камаева Р.Ф., Зиннурова А.С.</i> ОСОБЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СКРИПКЕ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ	50

Козлова Н.Ю. УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КРУГОЗОРА И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....	54
Коростелева М.Р., Исаева И.Ю. СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИЕЙ	57
Кравченко К.А. О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ ПРОГРАММ ПО УЧЕБНОМУ РИСУНКУ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ...	60
Криводонова Ю.Е. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПАМЯТКИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	63
Ларионова О.А. ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ НЕФТЯННИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ	65
Лобанов В.Г. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СЕКЦИИ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМА В СГАУ ИМ. Н.И. ВАВИЛОВА).....	68
Макимова И.В., Жадаев А.Ю. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ.....	72
Мателенок А.П. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ КАК КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА (В ШИРОКОМ СМЫСЛЕ).....	74
Меерзон Т.И., Качалай Е.М. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Михайлова И.М. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ХОДЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ...	81
Морозова О.Н. РОЛЕВЫЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	85
Мурашова Н.В. РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО АДРЕСАТА.....	87
Неустроев А.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МУЖЕСТВО И МАСТЕРСТВО А.С. МАКАРЕНКО В ПЕРЕВОСПИТАНИИ КОЛОНИСТОВ.....	89
Неустроев Н.Д. Тьюторство как индивидуализация обучения и воспитания в малокомплектной школе Севера	92
Неустроева А.Н. ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ К УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	95
Нечаенко И.Я. СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТНИКОВ СОЦИОНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	99
Нечаенко И.Я. ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....	102
Обухова Т.М. НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	105
Панарина О.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ.....	107

<i>Петрищев И.О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	110
<i>Питик Г.В.</i> КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНСТРУИРУЕМЫХ СИТУАЦИЯХ	112
<i>Похлебаева М.Б.</i> АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	116
<i>Прищепа Е.М.</i> ПРОБЛЕМА ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИСТОВ-СЛОВЕСНИКОВ	118
<i>Серегина Е.В.</i> К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА КАК УЧАСТНИКА СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА	124
<i>Спивак Л.Н., Шатилина С.И., Морель Морель Д.А.</i> ДИНАМИКА СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЮНОШЕСТВА ОБ ОПАСНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	126
<i>Фёдоров С.В.</i> КРИТЕРИИ И ИНДИКАТОРЫ ИМИДЖА СОТРУДНИКА ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ	129
<i>Фролов И.В., Володин А.М.</i> ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФИЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ .	132
<i>Харисова Л.А.</i> МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	136
<i>Худяков К.С., Иванов А.Ю., Самсонова А.Д., Белогурова М.В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПОИСКА УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОШ	138
<i>Цымбал М.В.</i> КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»	142
<i>Шарамко А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	146
<i>Яковенко И.В., Боброва В.В.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	148

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Агаркова И.В.

преподаватель кафедры математики (и информатики),
Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков,
Россия, г. Краснодар

В предложенной статье рассматривается вопрос решения математических задач на основе индивидуального подхода при подготовке военного инженера с точки зрения математического мышления.

Ключевые слова: математическое мышление, математическая задача, профессиональная деятельность, военный инженер.

Профессиональная деятельность военного инженера, прежде всего, подразумевает анализ, сравнение, обобщение и интерпретацию данных, предложение новых решений, выполнение конкретных задач с применением специальных навыков труда. От уровня профессиональной компетентности военного инженера зависит рациональность принимаемых решений, сроки реализации поставленных планов и т.п., что требует от специалиста преимущественно интеллектуальных затрат и предполагает наличие развитого профессионального мышления, которое можно совершенствовать благодаря решению математических задач.

Многолетняя работа с курсантами подтверждает современные психологические представления о пяти пересекающихся подструктурах математического мышления таких, как топологической, проективной, порядковой, метрической, алгебраической [2]. В зависимости от индивидуальных особенностей человека любая из этих подструктур может быть преобладающей. В связи, с чем одна и та же математическая задача может решаться различными способами. Обычно для решения конкретной математической задачи выбирается самый целесообразный метод ее решения, который наиболее удачно и быстро приводит к достижению поставленной цели. Чаще всего используется тот метод, которым лучше владеет решающий.

Топологическая подструктура помогает оперировать такими характеристиками, как непрерывно-разрывно, связно-несвязно, принадлежит-не принадлежит, внутри-вне, вместе-порознь. Человек, у которого преобладает эта подструктура мышления, не любит торопиться. Каждое действие он делает очень подробно, не пропуская ни одного звена. Это тонкий аналитик, он все проверит, не пропустит ошибок, отсюда и медлительность при решении.

Проективная подструктура преобладает у тех, кто предпочитает изучать любой математический объект с различных точек зрения, искать и находить различные применения на практике. Решающий любит планировать, он не сделает первого шага, если не увидит следующего. Он поражает широтой

своего математического мышления, способностью отыскивать и предлагать совершенно неожиданные подходы и аспекты решения.

Порядковая подструктура для тех, кто педантично не позволяет себе нарушать или пропускать условия, предпочитает сравнивать и оценивать в общем качественном виде: равно–не равно, больше–меньше, ближе–дальше, выше–ниже и т.д. Ему важна форма самого объекта, его траектории следования, взаимосвязей с другими.

Тот, кто акцентирует внимание на количественных характеристиках, заморожен числом, является носителем преобладающей метрической подструктуры. Его главный вопрос: сколько получится в результате? Ему трудно понять, что ответ может не иметь числового значения. Он не любит решать задачи в общем виде. Он предпочитает решение по действиям, результатом каждого из которых является число.

Алгебраическая подструктура преобладает у тех, кто стремится комбинировать. Он торопится, не хочет подробно записывать, объяснять все шаги решения или обосновать собственные действия. Он «великий комбинатор», думает и делает быстро, фонтанирует идеями, предположениями и гипотезами решения, но при этом часто ошибается.

Доминантная подструктура математического мышления проявляет себя во всех математических действиях, и в зависимости от нее каждый выбирает свой индивидуальный метод решения. Для того чтобы решить задачу, приходится преодолевать ряд этапов: на первом необходимо понять задачу, далее поставить цель, которую впоследствии должен достичь, затем составить план, найти правильный путь решения, попробовать различные способы решений, выполнить проверку. Каждую задачу сначала курсант должен попытаться решить своим индивидуальным способом и лишь после этого пытаться понять другие методы рассуждений. Нередко найденный способ решения в дальнейшем используется при решении более сложных задач. Разбор задач, допускающих множество решений – это увлекательное занятие, требующее знаний многих разделов математики и длительной работы преподавателя с учетом индивидуальных особенностей каждого курсанта.

Освоением системы специфических и логических приемов мыслительной деятельности, ориентированных на будущую профессиональную деятельность военного инженера следует заниматься на занятиях математики. Поэтому в процессе математической подготовки особую роль приобретают инновационные задачные методики и технологии получения и усвоения знаний, отражающиеся в практических заданиях инновационных форм, которые реализуются через инновационные локальные технологии обучения математике [1].

Список литературы

1. Грушевский С.П., Шмалько С.П. Формирование профессионально-значимых качеств личности студентов экономических направлений в процессе математической подготовки // Теория и практика общественного развития. 2011. № 3. С. 157-162.
2. Каплунович И.Я., Верзилова Н.И. Учет индивидуальных особенностей мышления при обучении учащихся решению математических задач// Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С.74-80.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ

Андреева А.А., Елисеева Д.Г., Задумкина Е.А., Пахолкина Т.М.

студенты кафедры дефектологического воспитания,
ФБГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
Россия, г. Череповец

В статье рассматриваются особенности профессионально важных качеств (ПВК) педагогов специального и инклюзивного образования на разных этапах профессионального становления специалиста. Полученные результаты показывают, что имеются значительные различия в оценке ПВК как на этапе обучения в вузе, так и в процессе увеличения стажа профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально важные качества, специальное и инклюзивное образование, стадии становления профессионала.

Инклюзивный подход к обучению сегодня выдвинут в качестве одной из главных стратегий образования. Он рассматривается как один из возможных подходов к разработке социальных, психологических и педагогических условий, необходимых для реабилитации и полноценному воспитанию и обучению детей с проблемами в развитии. Инклюзивное образование дополняет специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и постепенно становится предпочтительной образовательной парадигмой.

Однако в современной практике специального и инклюзивного образования отмечается недостаточная сформированность профессионально важных качеств (ПВК) педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Педагоги нуждаются не только в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, но и необходимости формирования профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования уже на этапе обучения в вузе [1, 2].

В течение 2014-2015 гг. студентами ФБГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» кафедры Дефектологического образования было предпринято изучение ПВК педагогов специального и инклюзивного образования. В исследовании участвовало 70 студентов и 25 педагогов, которые составили экспертную группу. Исследование было проведено под руководством кандидата психологических наук, доцента кафедры Дефектологического образования Поникаровой В.Н.

В качестве основной методики использовался «Психографический опросник» Т.П. Зинченко.

Респондентов просили оценить в интервальной шкале предлагаемые в опроснике качества [3].

На первом этапе изучения делался анализ индивидуальной характеристики группы по выбору ПВК. Выделяют необходимые, значимые и недопу-

стимые ПВК. *Необходимые* ПВК являются устанавливающими, они определяют саму суть профессиональной деятельности. *Значимые* ПВК дополняют необходимые и позволяют выполнять профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне. *Недопустимые* качества не позволяют выполнять профессиональную деятельность, извращают ее суть.

Анализ полученных результатов показал, что среди *необходимых* ПВК педагогов специального и инклюзивного образования наиболее существенными, по мнению экспертов, являются способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе и умение согласовывать свою работу с работой других. Среди *значимых* качеств эксперты выделили ответственное отношение к требованиям социального окружения, способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях, соблюдение общепринятых норм поведения. *Недопустимыми* качествами педагога специального и инклюзивного образования эксперты считают стремление к обострению конфликта, неуравновешенность и чрезмерная жесткость по отношению к другим людям, склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов. Оценка проводилась на основе метода ранжирования.

Анализ частоты выбора качеств показал, что первые три места занимают такие качества, как способность понимать людей, способность действовать в экстремальных ситуациях, склонность к ожесточенным дискуссиям и – четвертое – склонность к провоцированию конфликтов.

Изучение индивидуальных характеристик ПВК, полученных в ходе изучения студентов 1-3 курсов, а также магистрантов, показало, что среди *необходимых* ПВК педагогов специального и инклюзивного образования наиболее существенными, по мнению студентов, являются эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения, соблюдение моральных норм поведения, способность к обучению, переучиванию. Среди *значимых* качеств студенты выделили способность к легкому общению с другими членами коллектива, стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе, настойчивость в достижении цели. *Недопустимыми* качествами педагога специального и инклюзивного образования студенты считают способность к быстрому распознаванию небольших отклонений от заданной формы, способность самостоятельно принимать решения, умение коротко и ясно отвечать. Выбор последней группы качеств трудно оценить однозначно. Эта группа ПВК педагогов специального и инклюзивного образования в оценке студентов наиболее значительно отличается от экспертной оценки.

Можно отметить, что среди *необходимых* ПВК педагогов специального и инклюзивного образования наиболее существенными, по мнению студентов, значатся эмоциональная устойчивость, приверженность к конвенциональному поведению, легкость в освоении новых знаний. Среди *значимых* качеств – большинство ПВК связано с умениями и навыками общения. *Недопустимые* качества педагога специального и инклюзивного образования – когнитивные способности, независимость, речевые умения. Оценка ПВК проводилась на основе метода ранжирования.

Анализ частоты выбора качеств показал, что первые три места у студентов занимают эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения, способность к легкому общению с другими членами коллектива, способность найти подход к подчиненным и – четвертое – способность к обучению, переучиванию.

Таким образом, среди выбранных качеств педагога специального и инклюзивного образования преобладают эмоциональная устойчивость как свойство личности, которое обеспечивает стабильность эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров, а также коммуникативные умения и навыки, обучаемость.

Таков выбор студентов, будущих педагогов специального и инклюзивного образования, т.е. субъектов, находящихся на начальной стадии освоения профессии – стадии оптации.

Сравнительный анализ полученных индивидуальных характеристик ПВК между экспертами и студентами, показывает, что выбор экспертов являются более точным, более дифференцированным, в то время как выбор студентов представляется во многом случайным.

На втором этапе изучения проводился сравнительный анализ ПВК педагогов специального и инклюзивного образования с уже выбранными экспертами эталонными качествами – способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними (9,5), умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе (9,5), умение согласовывать свою работу с работой других (8), способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях (7), ответственное отношение к требованиям социального окружения (6), соблюдение общепринятых норм поведения (5), уравновешенность, самообладание (4), стремление к обострению конфликта (3), неуравновешенность и чрезмерная жесткость по отношению к другим людям (2), склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов (1).

Наибольшее число совпадений с оценкой экспертов отмечено у студентов 1 курса и 3 курса. Наивысшие оценки у них получило такое качество, как способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними (9 ранг соответственно). У магистрантов наивысший ранг получили такие качества, как способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях и соблюдение общепринятых норм поведения (9,5 ранг).

Средние оценки получило у студентов 1 курса и 3 курса такое качество, как способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях (6 и 7 ранги соответственно). У магистрантов средние оценки получили такие качества, как умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе и умение согласовывать свою работу с работой других (7,5 ранг).

Самые низкие оценки у студентов и магистрантов получило такое качество, как неуравновешенность и чрезмерная жесткость по отношению к другим людям (1 ранг).

Таким образом, можно отметить, что, хотя общие тенденции в оценке ПВК педагогов специального и инклюзивного образования у оптантов и педагогов со стажем совпадают, но можно отметить и расхождения, что указывает на необходимость формирования ПВК уже на стадии обучения как на уровне бакалавриата, так и на уровне следующей образовательной ступени – магистратуры [4].

Список литературы

1. Денисова О.А., Леханова, О.Л., Поникарова В.Н. Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология – №3 -2012- С. 81 -90.
2. Денисова О.А., Поникарова В.Н. Феноменология инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Материалы VII всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии», 16 -17 апреля 2012/ Под ред. Л.А. Пепик. – Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2012 – С.59 – 63.
3. Поникарова В.Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании / Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2013. – №4 (51) – Т. 1 Технические науки. Экономические науки. Филологические науки. Педагогические науки. Искусствоведение. Психологические науки – С. 130 – 133.
4. Поникарова В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина: Научный журнал. – 2014 – №01 – Том 5 Серия Психология – С. 16 -26.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ЗДОРОВЬЮ

Андросова К.А.

учитель, МБОУ «Лицей №9», Россия, г. Белгород

Кузнецова Л.Б.

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Статья посвящена изучению проблемы внутренней картины здоровья старшеклассников как системного психологического явления. Особое внимание в статье уделено обсуждению и анализу результатов экспериментального исследования когнитивного аспекта внутренней картины здоровья данной социально-демографической группы.

Ключевые слова: внутренняя картина здоровья, психическое здоровье, старшеклассники, здоровьесбережение.

Задача формирования системного подхода к проблеме здоровья, учитывающего множество различных факторов психосоциального порядка, имеет в наши дни очень высокую актуальность. В числе условий, определяющих здоровье человека, наличествуют как внешние объективные, так и внутренние субъективные факторы: компетентность личности в вопросах здоро-

вьесбережения, отношение человека к собственному здоровью, образ жизни, усилия, направленные на укрепления своего здоровья [3]. Если первые в меньшей мере подвластны человеку, то вторые целиком определяются активностью самой личности. Следует отметить, что внутренняя картина здоровья относится современными исследователями к числу первостепенных и наиболее значимых психологических факторов здоровья [2, с. 140].

В качестве одного из комплексных и наиболее значимых психологических факторов здоровья выделяют «внутреннюю картину здоровья» – единое смысловое, ценностное и эмоционально-оценочное образование, существующее в психике каждого человека [1, с. 120-121].

Актуальность изучения особенностей внутренней картины здоровья в старшем школьном возрасте обусловлена тем, что ее адекватность выступает существенным условием психологического благополучия личности. Кроме того она выполняет индикаторную функцию, отражая направление развития личности. Таким образом, ее изучение приобретает особую значимость в свете необходимости гармонизации развития личности [3, с. 56].

Одним из трех базовых аспектов внутренней картины здоровья является когнитивный [1, с. 124], который является объектом настоящего исследования. Непосредственным предметом выступают представления старшеклассников о содержании понятия «здоровье», его когнитивной сложности.

С целью выявления когнитивного аспекта отношения старшеклассников к здоровью мы использовали соответствующую шкалу методики «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской [4]. Представления учащихся старших классов о содержании понятия «здоровье» выявлялись посредством контент-анализа ответов на вопрос «Как бы вы в нескольких словах (или одной фразой) определили, что такое здоровье?». Выявлялись существенные признаки здоровья с точки зрения школьников, и оценивалась частота их встречаемости среди общего числа высказываний. В обследовании приняли участие 96 учащихся 9-11 классов средних школ и лицеев г. Белгорода.

Анализ данных контент-анализа определений понятия «здоровье» по результатам опроса испытуемых позволил выявить следующие особенности:

- 1) большинство респондентов (52,1%) связывают понятие «здоровье» исключительно с нормальной работой организма, отсутствием заболеваний;
- 2) достаточно высокий процент испытуемых (28,1%) трактует здоровье как комфортное психофизиологическое состояние, характеризующееся хорошим самочувствием, настроением, оптимальным уровнем активности;
- 3) ряд респондентов сводит понимание здоровья к его психическому уровню («оптимизм, жизнерадостность, позитивный настрой в жизни» (4,2%), «внутренняя гармония, уверенность в себе» (3,1%), «способность справляться с жизненными трудностями» (2,1%);
- 4) важной характеристикой здоровья многие опрошенные (9,4%) полагают гармоничное сочетание в человеке духовного и физического начала.

Следует обратить внимание на тот факт, что существуют определенные различия в понимании ключевых моментов понятия «здоровье» школьниками с разными профилями обучения. Так, если старшеклассники, специализи-

рующиеся на точных, естественных и общественно-экономических науках, в большей мере выделяют физическую составляющую здоровья человека (здоровье организма), то «гуманитарии» в большей мере акцентируют в качестве важнейшего критерия здоровья психологическое благополучие человека (психическое здоровье). Любопытно отметить, что почти все школьники, воспринимающие здоровье как комфортное психофизиологическое состояние, активно занимаются различными видами спорта.

Данные различия представляют особый интерес в контексте определения объективных условий формирования индивидуальных стратегий здоровьесбережения. Различные представления о сущности здоровья школьников с разными профилями обучения будут, по всей видимости, определять их различные поведенческие стратегии его сохранения.

Необходимо упомянуть о том, что полученные данные коррелируют с результатами ранее проведенного обследования студентов 1-3 курсов вузов [3].

В целом по результатам анализа представлений старшеклассников о здоровье можно сделать вывод о том, что данное понятие имеет достаточно сложную и многоплановую представленность в их самосознании и связывается, главным образом, с психологическим и соматическим благополучием человека.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
3. Кузнецова Л.Б. Динамика внутренней картины здоровья студентов // Психология обучения. 2011. № 7. С. 54-68.
4. Практикум по психологии здоровья / Под. ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2005. 351 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бойко И.Н.

доцент кафедры педагогики и психологии, канд. пед. наук,
Московский государственный областной университет, Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются проблемы духовно-нравственного воспитания, определены и охарактеризованы рекомендации к проведению занятий в дошкольном образовательном учреждении, обозначены дидактические принципы в вышеуказанном направлении.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, дошкольная педагогика, нравственное воспитание, этнокультурные традиции.

В последние десятилетия в России уделяется особое внимание вопросам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, поскольку становится все более очевидным, что все образовательные усилия госу-

дарства и семьи оказываются недостаточными, а порой и тщетными, когда речь заходит о воспитанности личности, развитии совести и ответственности за свои поступки. Корень всех негативных процессов в развитии личности – в *духовно-нравственной сфере*, мотивационно-личностном становлении ребенка, ценностях его жизни, в показателях физического и психического здоровья, которые в конечном итоге сводятся к гармонии (или нарушению) его отношений с миром: окружающей средой, взрослыми сверстниками и самим собой. В отличие от духовно-нравственного воспитания (ДНВ) как целенаправленного процесса воздействия на ребенка, осуществляемого взрослыми, духовно-нравственное развитие (ДНР) – это своего рода следствие такого воздействия, того, что происходит с самим ребенком. ДНР представляет собой единство взаимообуславливающих друг друга процессов: *становления* (как естественного созревания, возрастания), *формирования* (как обретения формы, образца) и *преобразования* (как благодатного изменения внутреннего мира) [6]. Основными средствами воспитания, способствующего полноценному развитию ребенка, в том числе духовно-нравственному, является создание формирующей личность *образовательной среды*, в которой закладывается адекватная иерархия целей и ценностей жизни человека и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности [1с.-150].

Е. Е. Белинская отмечает: «Развитие личности ребенка будет гармоничным только в том случае, если все многообразие знаний и навыков, формирующееся мировоззрение, различные формы индивидуальной и социальной активности пронизаны идеями нравственности и социальной активности» [2].

Целью нравственного воспитания дошкольников является воспитание человека, обладающего такими высокими духовными и нравственными качествами, как трудолюбие, честь, совесть, любовь к Отечеству, преданность семейному очагу. Содержание нравственного воспитания в народной педагогике включает в себя воспитательный опыт народа, его педагогические воззрения, идеи, традиции в области воспитания.

В современной отечественной дошкольной педагогике различные аспекты формирования нравственного сознания дошкольников рассматриваются, в той или иной мере, в контексте изучения следующих традиционных направлений:

1. роль знаний о социальной действительности и морали в нравственном воспитании детей;
2. возможности разных видов деятельности в формировании нравственных качеств, отношений [3];
3. значимость норм и правил в регуляции ребенком собственного поведения [4].

Если рассматривать построение учебно-воспитательного процесса, то он предполагает последовательное, систематическое и разностороннее включение дошкольников во взаимодействие с окружающим миром.

Именно поэтому в основе педагогической деятельности лежит идея личностно-ориентированного подхода и основные педагогические принципы:

- целостности – соблюдения единства обучения, воспитания и развития, с одной стороны, и системность, с другой;
- гуманизации – личностно-ориентированного подхода в воспитании, учет возрастных и индивидуальных особенностей, атмосфера доброжелательности и взаимопонимания;
- деятельностного подхода – любые знания приобретаются ребенком во время активной деятельности, то есть, получая знания, он учится применять их на практике;
- интеграции – совмещения в одной программе аспектов таких знаний умений, как краеведение и история, музыка, художественное творчество, экология и география;
- возрастного и индивидуального подходов, предполагающих выбор тематики, приемов работы в соответствии с субъективным опытом и возрастом детей;
- здоровьесбережения – глубокого изучения физиологических и психологических особенностей детей данной возрастной группы, использование соответствующих им методик и форм занятий позволяет не только минимизировать нагрузку, но и активизировать релаксационную функцию творческих занятий.

Данный аспект позволяет развить индивидуальные, творческие способности, накопить опыт в процессе восприятия материала, развить полученные знания, научиться анализировать и понимать органическую целостность народной культуры, принципы морали, оценивать её значение в выработке своих жизненных ориентиров в современной действительности [5].

Это результат длительного целенаправленного воспитательного воздействия на человека, начиная с раннего возраста, который формируется под влиянием образа жизни, воспитательной работы в семье и дошкольном учреждении, в школе, в трудовом коллективе.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.
2. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в изменяющемся мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М., 2002. – 168 с.
3. Ветохина А. Я., Дмитренко З. С. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий: метод. пособие для педагогов. – СПб.: Детство- Пресс, 2011. – 192 с.
4. Куликовская И. Э. Духовно-нравственное воспитание ребенка // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2010. – № 2. – С. 92–106.
5. Российский этнографический музей – детям: методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / Ботякова О.А., Зязева Л.К., Прокофьева С.А. и др. – СПб: Детство-Пресс, 2001.-192 с, ил.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Большанина Л.В.

ст. преподаватель кафедры логопедии и детской речи, Институт детства,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

Статья посвящена коммуникативной компетентности. В статье определяется «коммуникативная компетентность» как интегральное качество педагога, его потенциала, формирующихся в процессе деятельности. Формирование коммуникативной способности является одним из ключевых показателей качественной профессиональной подготовки педагога. А также обосновано, что коммуникативная компетентность один из наиболее важных факторов для формирования образовательных компетенций.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, образование, компетенция, компетентностный подход.

Образование в России переживает сложный период, характеризующийся резким ростом темпов сменяемости и обновления знаний, изменениями основополагающих подходов и принципов образования, поиском нового содержания и инновационных технологий, соответствующих современному уровню развития науки.

В ходе модернизации и оптимизации образования предъявляются серьёзные требования к коммуникативной компетентности педагога. Профессиональная деятельность педагога образовательного учреждения связана с постоянным общением с широким кругом людей: родителями, коллегами, администрацией учреждения, воспитанниками. Поэтому требования к профессионализму педагогов образовательных учреждений возрастают.

В современном образовательном пространстве для достижения наилучших результатов работы, повышения качества образования, достижения поставленных целей педагогу необходимо обратить внимание на свой уровень развития компетенций. Компетентностный подход в образовании – главная составляющая новой парадигмы образования, ориентированной на результат [1, с. 34].

Коммуникативная компетенция – это интегративное качество личности, предусматривающее ценностное отношение педагога к процессу общения, знания и навыки, необходимые для осознанного эффективного социального взаимодействия (при сохранении индивидуальности каждого элемента социума) с целью передачи, взаимообмена информацией, установления контактов, управления ситуацией с помощью вербальных и невербальных средств.

Значимость коммуникативной компетентности как важной характеристики педагога образовательного учреждения декларируется сегодня на нормативном, научно-теоретическом и методическом уровне.

Поэтому нужно проводить работу над совершенствованием у педагогов образовательного учреждения следующих коммуникативных умений:

- публично выступать;
- создавать атмосферу сотрудничества;
- четко и убедительно излагать свои мысли;
- понимать внутреннюю позицию;
- управлять своим поведением;
- регулировать отношения между детьми;
- владеть демократическим стилем общения;
- целенаправленно строить общение и управлять им.

Профессиональная компетентность является условием эффективности организации воспитательно-образовательного процесса.

Педагог должен уметь анализировать речевую ситуацию и прогнозировать речевое поведение участников общения, оформлять высказывание в соответствии с поставленной целью, ориентироваться в способах диалогического общения с учетом норм речевого этикета, использовать средства невербального общения в речевой ситуации для достижения положительного результата, корректировать собственно речевое поведение в зависимости от ситуации общения, проводить самоанализ речевой деятельности.

Основным назначением современного образования является формирование современного человека. Это означает умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем (информационная компетенция); умение сотрудничать с людьми (коммуникативная компетенция). Поэтому повышение и совершенствование коммуникативной компетентности педагогов является одной из важнейших задач, стоящих перед системой образования [2].

Для становления коммуникативной компетентности педагога как условия развития профессионализма большое значение имеет уровень сформированности комплекса профессионально-значимых качеств, обеспечивающих коммуникативную базу осуществления педагогической деятельности.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 190 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Вакульчик В.С.

доцент кафедры высшей математики, кандидат пед. наук, доцент,
Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк

Капусто А.В.

зав. кафедрой высшей математики, кандидат физ-мат. наук, доцент,
Белорусский национальный технический университет,
Республика Беларусь, г. Минск

Жак В.А.

старший преподаватель кафедры высшей математики,
Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк

В исследовании разработаны методические основы проектирования форм и методов системы проверки и оценки качества результатов математической познавательной деятельности студентов технических специальностей на этапе рубежного контроля. Результаты исследований, представленных в данной статье, носят практико-ориентированный характер, могут быть полезны начинающим преподавателям, аспирантам, и являются, на наш взгляд, инвариантными относительно проблем проектирования системы контрольных мероприятий в процессе обучения дисциплинам естественно-научного цикла. В работе представлены конкретные примеры применения изложенной методики в учебно-познавательном процессе обучения математике.

Ключевые слова: контроль, формы и методы системы проверки и оценки качества знаний, рубежный контроль, методика обучения математике.

Актуальность и значимость выделенной к исследованию проблемы обуславливается наличием объективно существующих в современном процессе обучения математике студентов технических специальностей негативных условий и противоречий, требующих их преодоления и разработки на частно-дидактическом уровне и выделенных нами в [1], [2]. Исходя из многолетнего педагогического опыта и экспериментальных исследований, наличие регулярного и эффективного контроля результатов обучения математике, мы рассматриваем как решающий элемент методической системы обучения математике, серьезный фактор, обеспечивающий успех всех форм и методов взаимодействия педагогов и студентов. Выполняя обучающую, развивающую и воспитательную функции, реализуя обратную связь в изучении предмета, контроль в системе обучения математике на технических специальностях позволяет преподавателю получать необходимую информацию следующего характера: как происходит овладение материалом в математическом познавательном процессе, насколько прочны знания, какие коррекции нужно внести в содержание, формы, методы и средства обучения. Существенная роль контроля состоит, кроме того, в том, что он обеспечивает прочность и

формирование базовых знаний по предмету, выполняет функции самоконтроля и призван помочь студенту критически оценить свои успехи и промахи в изучении данного материала, правильно организовать его дальнейшую математическую познавательную деятельность.

В практике обучения математике студентов технических специальностей используются такие виды контроля как предварительный, текущий, рубежный и итоговый. Остановимся отдельно на формах и методике реализации рубежного контроля, который проводится нами в форме плановых контрольных работ за семестр, а также ряда мини-коллоквиумов по основным разделам теории, изучаемой в семестре. Фактическое отсутствие у многих современных студентов навыков и умений владения методикой рационального учения, привычки и способности к упорной, планомерной познавательной деятельности в семестре требует разработки особых методических подходов к проведению выделенных форм рубежного контроля. Спроектированное нами методическое обеспечение всех изучаемых разделов математики (например, [3]), содержит в себе нулевые варианты решений контрольных работ (разумеется, в приведенном решении не открываются задания на 9-10 баллов). Нулевой вариант в совокупности с графической схемой и информационной таблицей изучаемой темы позволяют организовать и направлять познавательную деятельность студентов по подготовке к предстоящей контрольной работе. Они выступают в роли методических инструментов, помогающих студентам в овладении методикой рационального учения, вырабатывают привычку обязательной подготовки к контрольной работе. С сожалением приходится отметить, что в настоящее время в учебной нагрузке преподавателя не выделено время на проведение коллоквиумов для технических специальностей. Однако, по нашему мнению, коллоквиумы целесообразно использовать. Их возможно проводить во время аудиторных занятий, отводя для этого не более 15 минут времени, этим объясняется обращение к термину «мини-коллоквиум». Нам представляется, что мини-коллоквиумы являются важной составляющей рубежного контроля, т.к. они нацеливают студента на формирование системы как теоретических, так и практических знаний, сняв тем самым повышенную нагрузку с подготовки к экзамену. Коллоквиумы особенно необходимы на первом курсе, когда студент еще не умеет самостоятельно работать и рационально организовывать всю свою учебно-познавательную деятельность. Коллоквиум позволяет помочь студенту, применяющему в процессе подготовки к нему информационные таблицы и графических схемы, методически системно формировать свободное владение основными понятиями определенных разделов математики, видеть руководящие идеи курса, связь данной теории с ее практическими приложениями.

Очевидно, такое поэтапное «штудирование» курса способствует повышению качества усвоения математических знаний, создает условия для наличия обратной связи в процессе обучения математике, показывает студентам объективный уровень их знаний в семестре, побуждает их к систематическим, интенсивным занятиям математикой.

Список литературы

1. Вакульчик В.С., Капусто А.В. Систематический и научно организованный контроль как решающий элемент в процессе обучения математике на технических специальностях // Вестник ПГУ. Педагогические науки, № 7, 2012, С. 68 – 75.
2. Вакульчик В.С., Капусто А.В., Жак В.А., Мателенок А.П. Педагогические особенности и направления методики повышения эффективности математической подготовки на технических специальностях // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Математика в сучасному технічному університеті», 19 – 20 квітня 2013 р., К.: НТУУ «КПІ», 2013, С. 238 – 241.
3. Вакульчик В.С., Яско Ф.Ф., Жак В.А., Завистовская Т.И., Мателенок А.П. Определенный интеграл. Функции нескольких переменных. учеб.-метод. комплекс для студентов техн. спец. / В.С. Вакульчик [и др.]; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 244 с.

ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Воробьева Г.Е.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, канд. пед. наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия г. Белгород

Николаева Е.А.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, канд. пед. наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия г. Белгород

В статье рассматривается саморегуляция как важный компонент в коррекции общего недоразвития речи. Раскрываются механизмы влияния саморегуляции на развитие речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: самоконтроль, речевая деятельность, коррекция, общее недоразвитие речи.

В современной системе дошкольного образования одним из основных направлений образования и воспитания является формирование у дошкольников языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к разным сторонам языковой действительности, навыков речевого самоконтроля. При стихийном развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня освоения языка, являющегося обязательным условием профилактики школьной дезадаптации. Особые трудности в усвоении школьной программы испытывают дети с нарушениями речи, количество которых в настоящее время неуклонно возрастает (Т. Б. Филичева). В современной психолого-педагогической литературе одной из причин школьной неуспеваемости называется несформированность произвольных видов деятельности и поведения, внимания, регуляции действий, функций планирования, самоконтроля

речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) (Р. Е. Левина) [1, с.47].

Вопросы изучения основных закономерностей, последовательности и этапов становления самоконтроля речевой деятельности в онтогенезе отражены в исследованиях нейрофизиологов, психологов, нейропсихологов, психолингвистов, педагогов. Операции самоконтроля речевой деятельности являются включенными в структуру всех речевых действий, играют существенную роль в осознанном усвоении языковых и речевых средств, формировании языковой компетентности и речевой коммуникации (П. К. Анохин, Т. В. Ахутина, и др.) [1, с.46].

Широко применяемый в педагогике термин «самоконтроль», известный в психологии как «обратная афферентация», подразумевает способность человека регулировать производимое им действие. Эту регулирующую функцию выполняет афферентная часть нервной системы посредством создания связей, контролирующих процесс осуществления какой-либо деятельности. Согласно физиологической теории функциональных систем П.К. Анохина, стержневыми механизмами саморегуляции являются: афферентный синтез, принятие решения и акцептор действия [2, с.17]. Стадия афферентного синтеза включает в себя сбор предварительной внешней и внутренней информации о цели действия. Далее, на стадии принятия решения, происходит выбор программы реализации поставленной цели. Но главную роль, по мнению ученого, выполняет акцептор действия, без которого невозможно обнаружение и исправление ошибки. При несовпадении ожидаемого и полученного результата происходит включение механизма, выполняющего корректировку рассогласований, возникших в акцепторе действия. В случае, когда факт рассогласования не выявляется, это означает, что контролируемая составляющая соответствует эталону. Таким образом, исследования физиологов показали, что в основе самоконтроля лежит система обратных связей. Эффект обратной связи делает всякое произвольное действие регулируемым и самоуправляемым. Речевая и голосовая функции также подчиняются афферентной регуляции, что дает возможность управлять процессами формирования и развития правильных речевых и голосовых навыков. Обратная связь, обеспечивающая поступление информации о процессе и результате выполнения программируемого речевого действия, осуществляется преимущественно в виде саморегуляции речевой деятельности. Принято выделять три основных звена обратной связи: эталон, с которым сличаются программируемое и реализуемое действие; собственно процесс сличения; принятие решения, которое либо подтверждает правильность выполненного действия, либо дает команду об изменении этого действия при несоответствии между эталоном и результатом исполнения.

Основываясь на положении И.А. Зимней, что формирование речевой деятельности целиком зависит от уровня самоконтроля, можно предположить, что развитие и коррекция компонентов речи связаны с состоянием саморегуляции речевой деятельности [2, с.78].

Таким образом, процесс формирования самоконтроля речевой деятельности тесно переплетается с формированием самого речевого действия. Производство речевого действия осуществляется многоуровневым управлением, а многоканальная обратная связь служит подтверждением текущего выполнения программы. Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного действия и переходит на уровень операции, то есть как бы на уровень техники выполнения речевой деятельности. Поэтому, достаточно развита саморегуляция речевой деятельности является хорошей опорой для исправления нарушенного произношения звуков. При этом, очень важно научить детей правильно слышать свою речь.

Список литературы

1. Воробьева Г.Е. Социальная реабилитация дошкольников с нарушениями речи с использованием здоровьесберегающих педагогических технологий [Текст]. Сборник научных трудов SWorld. Выпуск 1. Том 17-Одесса КУПРИЕНКО, 2013 – С.46-48.
2. Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления [Текст]. – Воронеж. -НПО «МОДЭК», 2012. – 182 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Гаранина Р.М.

ассистент кафедры общей, бионеорганической и биоорганической химии, кандидат педагогических наук, Самарский государственный медицинский университет, Россия, г. Самара

Гаранин А.А.

врач-кардиолог отделения пропедевтической терапии клиник СамГМУ, Самарский государственный медицинский университет, Россия, г. Самара

В статье рассматриваются возможности образовательного пространства вуза для развития личностных и профессиональных компетенций студентов. Формирование профессионально-личностной позиции представляет собой актуальную педагогическую проблему, решение которой является залогом успешного профессионального становления будущего специалиста.

Ключевые слова: субъект, личностно-профессиональное развитие, профессионально-субъектная позиция, самообразование.

В современных условиях образовательное пространство высшего профессионального учебного заведения целесообразно ориентировать на создание условий для субъектной самореализации студентов, развитие способности успешно познавать, умения и потребности активно действовать и взаимодействовать. Актуальной задачей педагога становится создание совокупности условий и обстоятельств, в результате которых основной целью стано-

вится формирование и развитие студента как активного субъекта общественной, учебной, учебно-исследовательской и иной деятельности; формирование студента как личности.

В структуре педагогического взаимодействия выделяют два субъекта деятельности (преподаватель и студент) и способы их взаимодействия. Использование личностно-развивающих ситуаций в педагогическом процессе помогает преподавателю управлять как образовательным процессом, так и педагогическими системами разного уровня. Педагогические ситуации являются составной частью процесса обучения. Мы считаем, что в период модернизации высшей профессиональной школы, личностно-развивающие ситуации становятся необходимым средством в профессиональном становлении, в профессиональном развитии студента.

Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимозависимых, взаимодействующих педагогических ситуаций. Ситуация, создаваемая преподавателем, в которую закладываются ценностно-смысловые, ценностно-ориентированные и ценностно-эмоциональные аспекты, независимо от их предметного содержания, становится той воспитывающей средой, в которой студент приобретает субъектность, становится на путь личностного развития.

В профессиональном становлении студента-медика ведущую роль играет формирование общекультурных и профессиональных компетенций, развитие личностных качеств, влияющих на качество подготовки специалиста. Ориентация на профессионально-личностное развитие ведет к изменениям, обеспечивающим актуализацию новых потребностей, готовность к будущей профессиональной деятельности, и стремление к самореализации студента на всех этапах обучения в университете. Для будущего специалиста очень важным и весомым фактором является самопознание, поскольку оно помогает использовать личностные качества для достижения успеха на профессиональном поприще.

Основой для личностно-профессионального развития и саморазвития студента должна стать сформированная профессионально-субъектная позиция. Мы полагаем, что профессионально-субъектная позиция студента – это осознание себя субъектом, который обучается основам профессии и, следовательно, совмещающий освоение профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций с саморазвитием профессионально-личностных качеств. Для специалиста-медика в профессионально-субъектной позиции на первый план выходят мотив самоутверждения субъектной позиции в профессиональных отношениях, стремление к самосовершенствованию; признание необходимости и важности самообучения, самообразования, постоянного повышения квалификации. Актуализируется акмеологическая направленность, гуманное, корректное отношение к коллегам, к пациентам, активная деятельность будущего профессионала: самоанализ, рефлексия, управление своей жизнедеятельностью, самореализация и саморегуляция в профессиональных и социальных ситуациях.

Для студента профессионально-субъектная позиция аккумулирует признание ценностей профессионально-личностного роста и мотивация к полу-

чению профессии, рост познавательных потребностей, осознанное отношение к себе как субъекту учебного процесса и профессионально-личностного развития, освоение профессионально значимых знаний, умений, навыков, компетенций, погружение в процесс профессионального развития и саморазвития, интеграция в профессиональное сообщество.

Профессия врача имеет существенные отличия от других, поэтому при формировании профессионально-субъектной позиции у студентов-медиков важно рассмотрение любого вопроса с позиции биоэтики и деонтологии; признание здоровья и человеческой жизни базовой ценностью, что находит отражение в ведении здорового образа жизни; осознание себя в будущем субъектом медицинской педагогики.

Решая проблему разработки технологии формирования профессионально-субъектной позиции у студентов медицинского вуза, мы использовали лично-развивающие ситуации в рамках активных методов обучения (деловые игры, кейс-анализ, круглые столы и т.д.) в процессе обучения. Реализация лично-развивающих ситуаций в учебном процессе происходила в соответствии с уровнями сформированности профессионально-субъектной позиции студента. В рамках исследования мы выделяем три уровня проявления сформированности профессионально-субъектной позиции студента.

Высокий (оптимальный) уровень: профессионально-субъектная позиция студента характеризуется максимальной глубиной познавательных процессов, познавательной активности и познавательной самостоятельности, готовностью к самопознанию, самообучению и саморазвитию, осознанным выбором профессии, высоким уровнем мотивации, сформированной профессиональной направленностью. Студент ответственно относится к исполнению своих обязанностей, самостоятелен в нахождении способов решения поставленных задач, проявляет активность, инициативу и креативность.

Средний (допустимый) уровень профессионально-субъектной позиции студента характеризуется недостатком самостоятельности в решении познавательных процессов, студент готов к саморазвитию, но не владеет достаточными навыками для самопознания, самообучения, имеет средний уровень мотивации и профессиональной направленности. Студенты этой группы редко проявляют активность и инициативу при выполнении самостоятельной работы, креативность отсутствует.

Низкий (слабый) уровень профессионально-субъектной позиции студента проявляется в пассивном отношении к учебно-профессиональной деятельности, отсутствием активности в профессиональном становлении, отсутствием желания и готовности к самообучению, саморазвитию и характеризуется крайне низкой мотивацией и низкой профессиональной направленностью.

Очевидно, что в работе со студентами со средним (допустимым) и низким (слабым) уровнями профессионально-субъектной позиции требуется активная педагогическая поддержка, корректирующие воздействия, индивидуальный подход, мониторинговое сопровождение и контроль. Преподаватель предлагает таким студентам индивидуальный план личностного развития, в рамках которого предусматриваются: опрос на каждом занятии, систематиче-

ское выступление с докладами, рефератами, выполнение индивидуальных заданий, получение, при необходимости, методических рекомендаций или консультаций от преподавателя, привлечение студентов к совместным проектам, совместное определение целей личностного развития, выявление причин, затрудняющих достижение целей.

Во время практических занятий преподаватель направляет теоретическое мышление студента, формирует алгоритм учебно-исследовательской деятельности и, тем самым, создает для слабого студента ситуацию успеха, мотивации достижений, качественного преобразования его учебной деятельности. Очевидно, что компоненты профессиональной субъектной позиции образуют системное единое целое, а их гармоничное сочетание составляет особую устойчивую структуру – профессиональную субъектную позицию специалиста в области медицины.

Таким образом, на современном этапе развития общества формирование субъектной позиции студента приобретает особое значение, является результатом активного самопознания, самодетерминации, осознанного, ответственного и самостоятельного выбора социальных и профессиональных ориентиров, проявляется в стремлении к творческой самореализации, к преобразующей деятельности в профессиональном сообществе. Сформированная субъектная позиция студента является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности, важным и необходимым условием успешного осуществления вначале учебной, а затем профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Амиров А.Ф., Гаранина Р.М., Гаранин А.А. Активизация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов вуза как условие развития их субъектной позиции: Монография [Текст] / А.Ф. Амиров, Р.М. Гаранина, А.А. Гаранин. – Самара: ООО «Офорт», 2014. – 516 с.

2. Бондаренко Е.В. К вопросу формирования профессионально-субъектной позиции студентов-медиков // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 3. С.86–87.

КВН КАК КОМПЛЕКСНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Горохова Ю.В.

магистрант факультета дошкольного, начального и специального образования Педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
Россия, г. Белгород

В данной статье описана одна из форм организации внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир».

Ключевые слова: внеурочная деятельность, КВН.

В течение 11 школьных лет ребенок живет в этом маленьком мире детей и взрослых, где существуют свои законы. Он постигает огромный мир, ежедневно проигрывая и действительно проживая ситуации реальной жизни.

Та социально-воспитательная среда, которая создается в этом мире, определяет развитие ребенка как человека, социально направленной личности, творческой индивидуальности. Одной из главных задач школы является создание благоприятного климата в коллективе, чтобы даже при неудачах в учебной деятельности ребенок был адаптирован, ощущал свою важность и необходимость, смог найти свое общественно-полезное место в жизни. Это можно достигнуть, привлекая школьника к различным формам деятельности во внеурочное время. Внеурочная деятельность – это специально организованная деятельность обучающихся, реализуемая в рамках ООП НОО общеобразовательного учреждения в организационных формах, отличных от урочной системы обучения, и направленная на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся [1].

Интересная форма внеурочной работы – КВН (клуб веселых и находчивых), играющая большую роль в развитии у школьников сообразительности, памяти, логического мышления и являющаяся одной из форм эффективного формирования коммуникативных УУД у младших школьников.

Приведу пример занятия внеурочной деятельности в форме КВН на тему: «Богатый мир природы». Для начала дети делятся на 2 команды и придумывают название и девиз. Затем идет представление команд. Далее учитель предлагает разминку в виде нескольких вопросов: какие деревья называют вечнозелеными? какие деревья с белой корой? Каждая команда устно отвечает на вопросы и за каждый верный ответ получает 1 балл. Затем идут конкурсы.

1 конкурс «Кто больше составит слов-существительных из слова ПРИРОДА». За скорость выполнения команда может получить дополнительный балл.

2 конкурс «Отгадывание кроссворда». Участники получают кроссворд на тему: «Царство животных» [2]. За выполненное задание команда получает по 4 балла.

3 конкурс «Загадки»:

Буян-мальчишка	Длинная шея,
В сером армячишке	Красные лапки,
По дворам шныряет,	Щиплет за пятки,
Крохи собирает.	Беги без оглядки...

4 конкурс «Пантомима». Команды получают название животных. Далее они совещаются внутри группы и выбирают одного представителя, который будет показывать животное без слов, чтобы все догадались – Кто же это? Например: кошка, сова, дятел, медведь.

5 конкурс игра «Птичьи голоса». Участники получают задание на карточках: соедините слова первого и второго столбика. За выполненное задание команда получает 6 баллов.

гуся	гогочут
соловьи	воркуют
вороны	свистят
голуби	ухают
совы	каркают

6 конкурс «Собери пословицу и объясни ее смысл». Участники получают конвертики с разрезанным на слова текстом пословицы. По сигналу ведущего они должны открыть конверт и склеить пословицу (всякий гриб в руки берут, да не всякий гриб в кузов кладут; человек не грибок, в день не вырастет).

7 конкурс «Правила друзей природы». Учитель читает детям стихотворение С. Михалкова «Прогулка». Далее дети отвечают на вопросы: как вы думаете, почему в понедельник туристы не нашли чистого местечка? А как бы вы поступили на месте этих туристов? Какой вред наносят люди таким поведением? Вспомните правила поведения в природе? (Называют правила по очереди). В конце мероприятия подводятся итоги и происходит награждение победителей.

При организации такой формы внеурочной деятельности, как КВН по предмету «Окружающий мир», учитель использует разные виды групповой деятельности, которые формируют у младших школьников коммуникативные УУД. Также на этом занятии происходит интеграция с другими предметами, так как дети вспоминают не только растения и животных, но и пословицы, правила поведения в природе, работают по стихотворению.

Список литературы

1. Карпова Т.В. Глоссарий ФГОС. URL: http://tatkarпова.ucoz.ru/load/v_pomoshh_uchitelju/fgos/glossarij_federalnogo_gosudarstvenno-go_obrazovatel'nogo_standarta/37-1-0-276 (дата обращения: 26.10.2015).
2. Ярославцева Р.В. Загадки про животных. URL: http://liceybiblio.amoti.ru/zagadki_pro_ptic (дата обращения: 26.10.2015)

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Горохова Ю.В.

магистрант факультета дошкольного, начального
и специального образования Педагогического института,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
Россия, г. Белгород

В данной статье описаны примеры использования различных видов групповой работы во внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир».

Ключевые слова: внеурочная деятельность, групповая работа, коммуникативные УУД, групповые технологии.

Внеурочная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность школьников – это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной програм-

мой образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов, формирования универсальных учебных действий [1, с. 67].

Внеурочная деятельность школьников, как и их деятельность в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов.

Организация групповой работы в учебном процессе является одной из актуальных форм развития коммуникативных возможностей учащихся [3, с. 58].

Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию [2, с. 59].

Для формирования у младших школьников коммуникативных УУД используют различные групповые технологии:

- дискуссии;
- ролевые игры;
- деловые игры;
- коллективные исследовательские проекты;
- работа в группах;
- работа в парах [3, с. 101].

Приведу несколько примеров групповой работы учащихся во внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир».

1. Исследовательское задание (*работа по группам, приём «Охота за сокровищами»*). Класс делится на 3 группы. Каждая группа получает задание подготовить информацию о видах животных Белгородской области. Первая группа получила задание «Рыбы родного края», вторая группа – «Земноводные родного края» и третья группа – «Пресмыкающиеся родного края» (*формируемые УУД: работа с информацией, умение договориться, находить общее решение*).

2. Работа в группах «*Мозговой штурм*»: каждая группа за три минуты должна придумать правила поведения в природе. Учитель напоминает правила работы в группе: работайте в группе тихо, внимательно выслушивайте точку зрения своего товарища, постарайтесь договориться друг с другом, спланируйте своё сотрудничество: кто будет записывать правила, кто (сколько человек) будет выступать от группы (*формируемые УУД: совместная деятельность в поиске и сборе информации, преодоление эгоцентрической позиции в межличностных отношениях, умение договориться, находить общее решение*).

3. Коллективная работа над проектом «Я – исследователь». Ребята делятся на группы от 2 до 4 человек. Вместе с учителем определяют тему исследования (которая детям по душе) и приступают к его выполнению. Можно предложить ребятам следующие темы: «Жизнь растений осенью», «Где зимуют птицы», «История возникновения снеговика», «Я познаю мир», «Моя малая родина» и другие.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что для эффективного формирования коммуникативных УУД у младших школьников во внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир» необходимо создавать следующие педагогические условия: организовать различные виды групповой работы младших школьников (ролевая игра, учебная дискуссия, работа в парах постоянного и сменного состава, работа в группе); организовать коллективную поисковую деятельность учащихся (побеседовать с родителями, провести анкетирование или интервьюирование своих одноклассников, работа над проектом, исследовательские задания и другие); оказывать помощь учащимся в составлении плана работы, распределении функций в группе.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – М.: «Университет». – 1990 г.
2. Корепанова О.В. Работа в группах как фактор эффективного обучения // Начальная школа плюс до и после. – № 01. – 2011, с. 57–61.
3. Селевко Г.К. Групповые формы учебной деятельности. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: Народное образование. – 2005. – 535 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Данилов Д.А.

зав. каф. профессиональной педагогики, психологии и управления образованием,
д-р пед. наук., проф., чл.-корр. РАО,
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

Корнилова А.Г.

зав. каф. социальной педагогики, д-р пед. наук, проф.,
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

В статье подчеркивается социальное развитие страны в условиях глобализации, что оказывает существенное влияние на обновление образования. Рассматриваются разрабатываемые образовательные инновации для модернизации образования. Подчеркивается, что предлагаемые инновации в целом опираются на западные образцы, слабо учитываются традиции и достижения отечественного образования.

Ключевые слова: глобализация; модернизация образования; проекты образовательных инноваций; антропоцентризм; отношения учителя с учениками.

Глобализация – процесс взаимопроникновения политических, идеологических, культурологических, образовательных и других идей, и на этой основе создается некая общемировая система. Она в нашей стране интенсивно проявилась в постсоветский период, начиная с середины 90-х годов. Это сегодня заметно в том, что многие сферы жизни возводятся в ранг общемировых образцов. Экономика стала развиваться на законах рынка и связанного с ними господством бизнеса. Это отражается и в социальной жизни общества,

когда ценности бескорыстного служения народу вытеснены стремлением к богатству, принципом личной выгоды.

В системе образования имеет место репродуктивная глобализация (ЕГЭ в школе; бакалавриат, магистратура в вузе и др.), при которой происходит потеря уникальных качеств своего образования путем их замены европейскими стандартами. В условиях модернизации нашего общества господство бизнеса, денег создает одновременно и социально-педагогические проблемы в развитии образования. Так, ценность денег привела к обесцениванию основных жизненных ценностей – нравственности, справедливости, духовно обедняя нашу жизнь. С другой стороны, когда руководство образованием больше занимается бюджетом, сокращаются штаты социальных педагогов, психологов-педагогов, не обращается должного внимания на их актуальные функции, направленные на формирование и развитие личности растущего поколения в соответствии с модернизацией образования.

Стремление представить образование по законам рыночной экономики видно, в частности, из того, что школы и учителя, побеждая в конкурсах, получают гранты без учета их стартовых условий: известно, что в одних школах созданы для этого соответствующие условия, а в других – нет. По данному вопросу мы полностью согласны со справедливым замечанием М.М.Поташника: «Так, как же можно выделять из бюджетных денег миллионные гранты кому-то на развитие, на награды, если нет условий для полноценного функционирования всех школ?» [2]. Со всем этим связаны, как подчеркивает д.философ.наук, проф., член-корр.РАО, зам.пред. Комитета Госдумы по образованию О.Н.Смолин, интеллектуальная и духовно-нравственная катастрофы в сфере образования [3].

Это справедливое замечание О.Н.Смолина есть в системе образования. Так, в интеллектуальной сфере наблюдается низкий уровень чтения книг и другой печатной продукции среди населения, а учащиеся редко, когда учитель начинает требовать, обращаются к учебной литературе, больше получают информацию от интернета, телевизора, компьютера. О.Н.Смолин в данном контексте отмечает, что не обращается должного внимания на развитие педагогической науки, вследствие чего сокращается число научных школ и т.д. В повседневной жизни наблюдается и духовно-нравственная катастрофа, которую отмечает О.Н.Смолин: криминализация общества, наркотизация населения, болезни, вызываемые антисоциальным поведением, более половины населения страны поддерживают лозунг «Россия – для русских» и т.д. Преодоление всего этого возможно при модернизации образования, пути, способы которой сегодня находим в образовательных инновациях.

И педагогические работники занимаются поиском оптимальных путей, способов и технологии совершенствования, изменения многих параметров образования. Как подчеркивает В.И.Андреев, идеальная модель человека XXI века – личность многомерная, вбирающая в себя и реализующая достоинства саморазвивающейся, самодостаточной и конкурентноспособной личности [1]. Ее формирование и развитие основано на технологии погружения школьников в социально-экономическую, культурологическую систему от-

ношений, связанных с творчеством и ответственностью, терпимостью и деловитостью. Авторы инноваций исходят из того, что современная реальность нуждается в Человеке, способном к активной деятельности, к решению сложных неопределенных жизненных задач. В связи с этим в их проектах разрабатываются личностно-ориентированные, личностно-развивающие концепции на основе принципа антропоцентризма.

В контексте антропоцентризма в разработанных проектах, в частности, рассматривается проблема саморазвития личности ученика как процесс непрерывного самоизменения. И решение проблемы связывается с сохранением и развитием индивидуальности как своеобразия индивида. Для использования идеи индивидуализации авторами рекомендуется свобода выбора школьником соответствующих его интересам и потребностям форм, видов, способов учебной и внеучебной деятельности, особо не выделяя ответственности учеников за свои действия. Свобода учеников в учебной деятельности занимает существенное место в образовательной практике западных стран, которая соответствует всем нормам их социальной жизни.

Используя западные образцы, следует учесть, что крайний антропоцентризм – «гуманизм без берегов», его продукт – личность, не признающая ответственности ни перед собой, ни перед другими людьми, ни перед прошлым, ни перед будущим. Когда в сфере образования «свобода» и «ответственность» не представляют целостный единый процесс, можно получить воспитание преобразователя, не слишком обремененного размышлениями по поводу последствий своей деятельности для своего окружения (людей, воды, леса, травы, воздуха и т.д.).

В проектах образовательных инноваций авторы касаются многих вопросов, связанных с обновлением образования. Так, справедливо поднимаются проблемы взаимоотношений учителя и ученика в педагогическом процессе. Традиционно преобладали субъект-объектные отношения (учитель сообщает учебный материал – ученик его запоминает, учит; учитель дает задание – ученик выполняет; учитель делает замечание на ошибку – ученик исправляет). В инновационных проектах подчеркивается актуальность субъект-субъектных отношений, их функциональный характер на основе сотрудничества учителя с учениками.

Между тем в проектах данного направления обходятся традиционные отношения между учителем и учеником, где сочетаются субъект-объектные и субъект-субъектные их отношения. В педагогической деятельности ученик в известной степени всегда занимает позицию и объекта, выполняя то, что требуется учителем, и субъекта, когда обеспечивается сотрудничество с учителем. Следует заметить, что в рассматриваемых инновационных проектах недостаточно освещается то, что отношения учителя и ученика в педагогическом процессе должны носить личностный характер. Мы подчеркиваем это, исходя из известного постулата: «личность формирует личность».

В условиях глобализации при обновлении образования эффективность инновационных проектов достигается, когда они разработаны на основе определенных принципов:

- образование – социальное и духовно-нравственное воспроизводство человека, а не сфера обслуживания;
- цель образования – многостороннее развитие способностей личности на основе фундаментального образования;
- каждая образовательная система в стране развивается на своих традициях, имеющих свои корни;
- преемственность «субъект-объектных» и «субъект-субъектных» отношений учителя и ученика в педагогической деятельности преимущественно на основе личностного характера («личность формирует личность»).

Список литературы

1. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий. 2004.- 468 с.
2. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие / М.М.Поташник. – М., 1996.
3. Смолин О.Н. Методология разработки системы российского образовательного законодательства: проблемы и перспективы // Педагогика. 2015. № 7. С.3-23.

ПОКАЗАТЕЛИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Елисеева Ж.М.

доцент кафедры «Общая психология», канд. психол. наук,
Пензенский государственный университет, Россия, г. Пенза

В статье рассматривается взаимосвязь между такими личностными показателями студентов-психологов, как смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля, самооценка и удовлетворенность жизнью.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, смысложизненные ориентации, самооценка, уровень субъективного контроля, студенты-психологи.

Период студенчества имеет свою специфику в контексте психологических изменений, происходящих в этом возрасте. На данном этапе происходит становление системообразующих ценностей человека, вокруг которых выстраивается ценностно-нормативная система. Образ «Я» приобретает большую стабильность, происходят изменения самосознания, изменяется уровень и критерии самооценки. В студенческом возрасте люди активно строят планы на будущее. Все эти изменения позволяют считать это периодом, на протяжении которого человек наиболее активно занимается построением собственной жизни, как в профессиональном, так и более широком смысле. Одним из критериев успешности данной деятельности, может являться высокий уровень удовлетворенностью собственной жизнью. Смысложизненные ориентации, адекватная самооценка и объективное восприятие факторов, обуславливающих успехи и неудачи в процессе собственной жизнедеятельности, являются доминантами, оказывающих существенное влияние на уровень удовлетворенности жизнью.

Целью нашего исследования стало изучение показателей удовлетворенности жизнью студентов-психологов.

Объект нашего исследования – ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов.

Предметом нашего исследования стали показатели удовлетворенности жизнью студентов – психологов.

Гипотеза исследования: Между такими личностными показателями студентов-психологов, как смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля, самооценка и удовлетворенность жизнью существует взаимосвязь. Т.е. если у студентов адекватный уровень самооценки, интернальный локус контроля и высокие показатели осмысленности жизни, то они имеют высокий уровень удовлетворенности собственной жизнью.

В качестве теоретико-методологической базы нашего исследования выступили положения, теории удовлетворенности жизнью, счастья, субъективного и психологического благополучия (М.Аргайл, И.А. Джидарьян), представления о психологии смысла Д.А. Леонтьева, о жизненном пути личности (Л.И. Анцыферова, Ш. Бюллер, А.А. Кроник).

Методы и методики исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- эмпирические методы: тестирование: тест «Смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев), тест «Уровень субъективного контроля Дж. Роттера» (Адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды), тест «Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ)», адаптация Н.В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека, «методика исследования самооценки личности С.А. Будасси».

- методы статистического и качественного анализа эмпирических данных: коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В эмпирическом исследовании приняло участие 34 человека – студенты 2-3 курсов направления подготовки 37.03.01 «Психология» факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета.

Теоретический анализ литературы показал, что понятие «удовлетворенность жизнью» неоднозначно трактуется в научной психологии. Удовлетворенность жизнью часто рассматривается в науке в контексте качества жизни [2, с.6]. В то же время удовлетворенность жизнью трактуется как обобщённое переживание своего бытия, синонимом которого выступает понятие «счастья», «субъективное благополучие». В связи с этим, можно говорить о том, что понятие удовлетворенность имеет в большей степени субъективный характер. При этом существуют объективные показатели благополучия и каждому человеку хотя бы некоторые из них известны [5, с.47].

Представление о собственном благополучии или благополучии других людей, объективные критерии благополучия, успешности, показатели здоровья, материального достатка и т. п. В настоящее время существует ряд исследований, занимающихся изучением взаимосвязи отдельных компонентов психологического благополучия, их зависимости от различных объективных

и субъективных факторов. В частности, связь смысложизненных ориентаций, осмысленности жизни, «Я» образом, толерантности, стратегий субъективного контроля, ценностных ориентаций и стратегий поведения личности с психологическим благополучием личности (исследования Е.Е. Бочаровой, Л.В. Куликова, Р.М. Шамионова).

На основании анализа литературы, мы предположили, что между такими показателями как смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля, самооценка и удовлетворенность жизнью существует взаимосвязь. Т.е. если у студентов адекватный уровень самооценки, интернальный локус контроля и высокие показатели осмысленности жизни, то они имеют высокий уровень удовлетворенности собственной жизнью. В результате эмпирического исследования, данная гипотеза была подтверждена частично.

В ходе проведенного исследования самооценки результаты показали, что в данной выборке преобладает адекватный уровень самооценки 79%, неадекватно заниженную имеют лишь 11,7 % испытуемых. Более чем у половины студентов, 59% получили средние баллы и 20,5% высокие баллы, которые свидетельствует об осмысленности собственной жизни. Лишь 20,5% испытуемых не в достаточной мере осознают актуальность проживаемой ими жизни. 76,4% студентов имеют внутренний локус контроля, т.е. считают, что происходящие с ними события зависят, прежде всего, от их личностных качеств и лишь 23,5% склонны перекладывать ответственность за собственную жизнь на различные внешние обстоятельства. По результатам исследования удовлетворенности жизнью студентов – психологов, можно сделать вывод о том, что большая часть имеет средний уровень удовлетворенности жизнью на имеющийся момент 55,8%, 23,5% удовлетворены в полной мере и лишь 20,5% имеют неудовлетворенность имеющейся ситуацией и своей роли в ней.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, была обнаружена корреляционная связь между уровнем самооценки и удовлетворенностью жизнью. Т.е. подтвердилось предположение о том, что у студентов с адекватным или высоким уровнем самооценки индекс удовлетворенности жизнью выше, чем у студентов с низким уровнем самооценки. Так же, подтвердилось предположение о связи между смысложизненными ориентациями и удовлетворенностью жизнью. Т.е. у испытуемых с высокими и средними показателями общей осмысленности жизни, показатели удовлетворенности жизни выше, чем у испытуемых с низкими показателями осмысленности жизни.

Не подтвердилось предположение о наличии связи между определенным локусом контроля и уровнем удовлетворенности жизнью. Т.е. предположение о том, что у студентов с интернальным локусом контроля, более удовлетворены собственной жизнью, чем студенты с экстернальным локусом контроля. Данная часть гипотезы могла быть не подтверждена из-за недостаточной выборки исследования.

Таким образом, полученные нами результаты можно рассматривать лишь как своего рода тенденцию.

Список литературы

1. Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф. канд. дис. – Л., 2004. – 17 с.
2. Батулин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2013. Т. 6. №4. С.4-14.
3. Ковальская О.С. Личность в период ранней юности: особенности ценностно-смысловой сферы и совладающего поведения / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. № 2 (18). С. 198-201.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект / Проблемы социальной психологии личности / Саратов: Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского, 2008. С. 45-52.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Емельянова И.Г.

учитель начальных классов, МБОУ гимназия № 2,
Россия, г. Красногорск

В статье межличностные отношения рассматриваются применительно к современным младшим школьникам как один из приоритетных факторов развития коммуникативной сферы учащихся. Развитие межличностных отношений позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, духовное саморазвитие и обеспечение социальной стабильности, что является основой благополучного развития каждого человека в целом.

Ключевые слова: межличностные отношения, младшие школьники, общение, учитель, семья, коллектив.

За окном 21 век – век развития всевозможных коммуникационных технологий. Практически у каждого есть планшет или смартфон, которые упрощают общение и уже не требуют личного присутствия индивида. Но, всё-таки, большую часть времени человек проводит в коллективе, где волею-неволей ему приходится общаться с другими людьми. И, зачастую, от умения общаться, умения определить свой статус в коллективе зависит профессиональная деятельность и личная жизнь человека.

Что же такое межличностные отношения? Н.Н.Обозов рассматривает их как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми [3, с.165]. Они возникают на основе определённых чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Их можно рассматривать как фактор психологического климата в группе. Поэтому психологический климат является наиболее важным с точки зрения коррекции. Психологический климат (по определению В.М.Шепеля) – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающие на основе их сим-

патии, совпадения характеров, интересов склонностей [2, с.128]. В коллективе с благоприятным психологическим климатом между учениками возникают доброжелательные отношения, взаимопомощь и сотрудничество, поддержка и уважение; при совместных играх и делах ученики получают огромное удовольствие от общения друг с другом; ученики активны, энергичны, сочувствуют неудачам одних одноклассников и радуются достижениям других.

Но, когда большая часть детей любую свободную минуту использует для игр или переписки на планшетах и телефонах, которые современные родители (безусловно, желая блага своему чаду) кладут ученикам в портфели наряду с учебниками и тетрадями, когда на переменах, вместо того, чтобы пообщаться со своими сверстниками или поиграть друг с другом современные школьники стоят вдоль подоконников и как замороженные тычут пальчиками в светящиеся экраны, педагогу бывает очень трудно переломить ситуацию. Здесь приходится бороться и с родителями, и с детьми, и с техническим прогрессом. И всё же создание благоприятного психологического климата в таких условиях возможно! Надо только проявить терпение и приложить старание.

Поскольку игра в младшем школьном возрасте является основным способом социализации личности, то один из методов улучшения психологического климата – это игровой метод. Игры могут быть самые разнообразные. Например: групповые соревновательные (командные) – члены команд болеют друг за друга, всячески поддерживают, радуются победе, огорчаются поражению. В этих играх можно и нужно задействовать родителей. В конце прошлого учебного года мы с ребятами решили провести спортивные соревнования между папами и мамами девочек и мальчиков. Папы играли в футбол, а мамы прыгали на прыгалках, в длину, крутили обручи. Дети болели за своих родителей и всячески им помогали. Победила, конечно, дружба. Родителям было тяжело, ведь многие уже давно не дружили с физкультурой. Но с эмоциональной точки зрения для всех это был настоящий праздник. Ребята забыли обо всех своих склоках и негативных отношениях. Они искренне радовались и огорчались. И, хотя соревновались не они, дети были в восторге и ни один из них даже не вспомнил про новомодные гаджеты.

Игры могут быть также и ролевыми, когда между участниками распределяются определённые роли, ставится проблема, разыгрывается ситуация и совместно находится решение. Например: на уроке технологии мы с учениками сделали поделки к новому году для родителей и друг друга. Была поставлена проблема: придумать, как подарить эти подарки, какие сказать слова, чтобы другому было приятно принять этот подарок. Много дней дети ходили задумчивые, сосредоточенные. Зато каждый подарок был преподнесён оригинально и принят с удовольствием. Оказалось, что дети сделали своими руками подарок и для учителя и придумали нестандартный способ его преподнесения (сочинили и спели песенку, положили подарок на красивое полотенце). А главное, что ребята совместно, без помощи и подсказки учителя, собрались и сделали всё своими руками, общаясь друг с другом наяву, а не виртуально. Значит, труд педагога не пропал даром.

Игра также используется для определения качества межличностных отношений между детьми и коррекции поведения. В играх всё происходит для ребёнка естественно и привычно, если все дети усвоили правила игры, каждый знает свою роль и роли партнёров, если процесс игры объединяет детей, все действия согласованы. Дети любят играть в «Школу», «Магазин» и другие игры. Роли в игре выбираются в зависимости от личностных качеств учеников. Например, при подготовке репортажа о родном городе, то роли корреспондентов выполняли самые непоседливые ученики в классе. Так происходит коррекция поведения через значимость ребёнка в игре. В процессе игры прекращается недовольство друг другом, дети с неуживчивым характером подчиняются общим правилам.

На положение ребёнка в межличностных отношениях большое влияние оказывает речь. Поэтому был организован кружок «Школа развития речи», на котором дети совершенствуют навыки грамотной речи, разгадывают кроссворды, составляют ребусы, проводят различные конкурсы скороговорок, чистоговорок.

Детям очень нравится заниматься в кружке «Театральное мастерство». К празднику 8 марта силами детей была инсценирована сказка «Репка» в современной интерпретации в стихах. Сказку репетировали все дети и знали роли, поэтому могли заменить своих отсутствующих товарищей. Такая работа предполагает дружеское общение, желание прийти на помощь друг другу. Всем очень понравилось, артистам долго аплодировали. После выступления было чаепитие и тут выяснилось, что дети совершенно не знакомы с культурой поведения за столом, каждый думал только о том, как побольше положить в свою тарелку, кричали, громко смеялись, толкались. С этого времени появился кружок «Этика: азбука добра». Следующее совместное чаепитие прошло гораздо успешнее и спокойнее. Дети с радостью применяли на практике полученные знания и умения.

Для того, чтобы корректировать общение ученика со сверстниками, следует подключать школьного психолога для выявления психических особенностей каждого ребёнка, педагогу необходимо быть в контакте с родителями, знать роль ребёнка в семье. Необходимо как можно раньше увидеть и распознать проблемы в общении и помочь ребёнку решить их. В личных беседах с родителями и на родительских собраниях, постоянно поднимать вопрос о межличностных отношениях, призывать родителей наблюдать за тем, как ребёнок ведёт себя в повседневных ситуациях, как он играет с ребятами, что он делает, когда находится в компании незнакомых людей; призывать взрослых внимательно следить за своей речью в присутствии детей, стараться не конфликтовать, не кричать друг на друга, не оскорблять. Никогда не забывать, что дети копируют наше поведение и на свои отношения друг с другом. Не жаловаться на детей в их присутствии, это может понизить самооценку ребёнка. Он замкнётся, «уйдёт в себя» и тогда будет очень трудно вынуть его из этой «скорлупки». В классе был случай, когда мальчик обозвал девочку не детским словом, явно услышанным от взрослых. Родители девочки, чувствуя праведный гнев, решили разобраться с родителями мальчиками. Де-

ти давно уже помирились, мальчик извинился, девочка простила, а вот родители, живя в одном подъезде, до сих пор не разговаривают друг с другом. При этом и одна и другая сторона считают себя правыми.

Москвина А.С. обращает внимание на эмоциональную составляющую межличностных отношений. Семья – самый важный фактор, влияющий на психоэмоциональное становление ребёнка. Кто, как не близкие и родные люди, могут помочь, понять, направить подрастающее дитя? Проблема нарушения восприятия мира, а конкретнее эмоционально-волевой сферы, зависит от родителей, которые должны принимать и понимать потребности ребёнка в переживании эмоций» [1, с.37].

Ещё раз хочется обратить пристальное внимание коллег и родителей, что проблемы в общении и взаимоотношениях в младшем школьном возрасте неизбежны и требуют внимательного рассмотрения и решения. Задача взрослых помочь каждому реализовать свои возможности, раскрыть ценность каждого школьника и для его одноклассников, что позволит ему быть более компетентным и в общении со сверстниками. Чтобы наши дети не испытывали трудностей в общении, имели друзей, успешно устанавливали новые контакты следует помнить, что воспитанность человека, хорошие манеры, уважение к другим людям и к самому себе начинается в детстве.

Список литературы

1. Москвина А.С. Основные психолого-педагогические причины эмоциональных нарушений у детей // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам II научно-практической конференции 31 августа 2014 года.: Часть II. – Белгород., 2014. С. 36-38.
2. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 298 с.
3. Социальная психология. Учебное пособие / Отв. ред. А.Л.Журавлёв. М.: ПЭР СЭ, 2002. 351 с. (Серия «Высшее психологическое образование»)

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ «ВКЛЮЧЕННОГО» ОБРАЗОВАНИЯ

Емельянова Т.В.

доцент кафедры «Педагогика и методики преподавания»,
канд. пед. наук, доцент, Гуманитарно-педагогический институт,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

Синяевская А.А.

магистрант 1 курса по специальности «Теория и методика профессионального образования», Гуманитарно-педагогический институт,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В данной статье авторы обосновывают необходимость воспитания будущих педагогов по новому типу в соответствии с требованиями инклюзивного образования. Уточняют трактовку понятий «общая» и «профессионально-педагогическая культура». Анали-

зируют различные подходы к сущности дефиниции «инклюзивная культура» в современных исследованиях. В заключение авторы приводят собственную трактовку понятия «инклюзивная культура», рассматривают ее структурные компоненты.

Ключевые слова: инклюзивное образование; общечеловеческая культура; педагогическая культура; инклюзивная культура; компоненты инклюзивной культуры.

Внедрение в современную образовательную систему идеи инклюзии дало толчок к переосмыслению критериев подготовки педагогических кадров. Исследователи считают, что профессиональная подготовка теперь должна заключаться не только в освоении теоретическими знаниями и овладении практическими технологиями, но и в формировании «...профессионального сознания в целом, которое заключается в признании ценности любого человека, отношении к людям не с меркантильной полезности, а с подлинно гуманной позиции»[3, с.4]. Педагог должен стать наставником для учащихся в усвоении необходимых общечеловеческих ценностей, культуры, норм поведения. На фоне общей тенденции снижения качества высшего образования, в том числе и педагогического, это сделать будет сложно. Мы сейчас наблюдаем постепенное исключение из профессиональной подготовки будущих педагогов предметов аксиологического цикла. Однако так традиционно сложилось, что в России учитель, педагог не просто ретранслятор учебной информации. Ее любой ребенок может почерпнуть в Интернете. Учитель как носитель национально-культурных ценностей должен обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям.

Резюмируя вышеизложенное, мы считаем возможным вести разговор об инклюзивной культуре будущих педагогов как нравственной составляющей их профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Поясним, что под культурой мы понимаем совокупность ценностей и ценностных ориентаций, а также норм поведения, которые находят отражение в понятиях «мораль» и «нравственность». Кроме этого, понятие «культура» трактуется как «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение» [4,с. 313].

Одним из подвидов общечеловеческой культуры является культура педагогическая, которая понимается как совокупность духовных и материальных ценностей, а также способов творческой деятельности человека, необходимой для исторической смены поколений и социализации личности [5, с.198].

Инклюзивное образование, внедряясь в преподавательскую практику, выдвигает требования о новых знаниях, компетенциях, накладывает отпечаток не только на способы учебно-воспитательной деятельности, но и на всю профессионально-педагогическую культуру.

Современные исследователи в своих трудах стали употреблять термин «инклюзивная культура». Одну из трактовок данной дефиниции приводит в своём практическом пособии Тони Бут. Он говорит об инклюзивной культуре

школы, базирующейся на построении школьного сообщества особым образом и принятии инклюзивных ценностей [2, с.16].

В.В. Хитрюк в своей статье проводит структурно-уровневый анализ инклюзивной культуры педагога и определяет ее как «... как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка» [8, с. 18].

Синтезируя определенные выше понятия общей и профессионально-педагогической культуры педагога, мы предлагаем рассматривать инклюзивную культуру как личностное качество учителя, интегрирующее его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию.

Инклюзивная культура – это комплекс, слагаемыми которого являются:

1. Аксиологический компонент – это система инклюзивных ценностей педагога.

2. Мироззренческий компонент – это личностная направленность будущих и уже состоявшихся учителей на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности.

3. Личностный компонент – совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств.

4. Поведенческий компонент – это специфические нормы этикета, характерные для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества.

Рассмотрим каждый из этих компонентов подробнее.

Интериоризация основных принципов и ценностей инклюзии является фундаментом, на котором строится весь процесс формирования инклюзивной культуры будущих педагогов. Философия разнообразия должна быть принята ими как норма. Базовые ценности инклюзивного образования можно найти во многих культурах, религиозных течениях, философских направлениях, они изложены в международно-правовых актах. Вот некоторые из таких постулатов:

1. Взаимное уважение.
2. Толерантность.
3. Осознание себя частью общества.
4. Взаимопомощь.
5. Возможность учиться друг у друга [7].

Подробно принципы и правила инклюзивной школы описаны в пособии «Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования» [6, с.14].

Под мироззренческим компонентом понимается инклюзивная направленность будущих педагогов, которая проявляется в желании, способности, заинтересованности в работе с «особыми» детьми. Все это находит отражение в целях, которые ставит перед собой инклюзивный педагог.

Личностный компонент «включенной» культуры проявляется в формировании комплекса качественных характеристик будущих педагогов инклюзивного образования. Нужно делать акцент на развитие саморегуляции, самодисциплины, рефлексии. Учителю, работающему с «особыми» детьми, особенно необходимо проявлять теплоту, доброжелательность, толерантность, тактичность, эмпатию, жизнерадостность, ответственность. Высокий уровень развития этих качеств личности может стать основой для формирования педагогического мастерства, позволяющего студентам успешно преодолевать трудности работы в инклюзивном классе.

Педагогу инклюзивного образования необходимо владеть этически грамотной и выдержанной терминологией, культурой инклюзии, т.к. многие привычные для нашего общества слова и фразы человек с ограниченными возможностями здоровья может воспринять как оскорбление. В главе «Культура инклюзии – язык и этикет» вышеупомянутого пособия подробно изложена толерантная терминология и правила поведения, которые следует соблюдать внутри инклюзивного сообщества [6, с. 18]. Основами «особого» этикета необходимо владеть и будущим педагогам инклюзивного образования. В знании и соблюдении его правил заключается поведенческий компонент инклюзивной культуры.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что инклюзивная культура является основой, первым этапом формирования готовности студентов педагогических вузов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Список литературы

1. Бут, Т. Показатели инклюзии под ред. Марка Вогана. (Практическое пособие)/ Т. Бут, М. Эйскоу, под ред. М. Вогана.//Пер. с англ.: И. Аникеев. Научный редактор: Н. Борисова. Общая ред.: М. Перфильева. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
2. Емельянова, Т.В. Основы инклюзивного образования: практикум/ Т.В. Емельянова, Ю.М. Александров. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. – 69 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова./ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003. 944 с.
4. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. 352 с.
5. Перфильева, М.Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования./ М.Ю. Перфильева, Ю.П. Симонова, С.А. Прушинский. Под редакцией Туркиной Т.Г. – М.: РООИ «Перспектива», 2012. – 57 с.
6. Стабс, С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах: пособие (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources), 2002. [Электронный ресурс]/ Стабс С. – URL:<http://www.old.school.msk.ort.ru> (Дата обращения: 25.10.2015).
7. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. №1 (2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. – Брянск: РИО БГУ, 2012. 356с.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Зиннурова А.С.

профессор кафедры музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий, канд. пед. наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Россия, г. Уфа

Шафикова Р.Т.

аспирант кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Россия, г. Уфа

Статья посвящена актуальной проблеме самореализации личности средствами фольклора. Проводится сравнительный анализ детского музыкального фольклора различных народов. На конкретных примерах раскрывается роль музыкального фольклора в творческой самореализации детей младшего школьного возраста с учетом психолого-возрастных особенностей.

Ключевые слова: музыкальный фольклор, младшие школьники, музыкальные способности, творческая самореализация личности.

Вопрос о присутствии у человека творческого начала и потребности в самореализации являлся и является актуальным с древних времен и до нашего времени. Актуальность исследования обусловлена задачами духовного развития личности, повышения роли творческого потенциала каждого индивидуума, его способности к творческой самореализации в различных видах деятельности. Не потеряли своей актуальности проблемы самореализации личности и сегодня. Более того, их решение приобретает все большую значимость в современном социуме, что подтверждают нормативные документы. В частности, для начального образования в рамках ФГОС третьего поколения главной задачей является создание условий для формирования свободной, нравственной и социально-адаптированной личности. Условиями реализации поставленных задач являются:

- организация культурной среды, обеспечивающей разностороннее развитие личности младшего школьника;
- оказание ему помощи в нахождении своего места в культуре (выборе ценностей, среды и способов культурной самореализации в ней) [15].

В современных исследованиях рассматриваются проблемы человека, его сущности и целостности, растет интерес к изучению таких процессов и явлений, которые раскрывают внутренние факторы развития человеческого потенциала и его самореализации: саморазвитие, самооценка, саморегуляция, самосознание и др. [Б.Г. Ананьев, Л.А. Головей, Э.В. Сайко и др.]. Особую значимость для нашего исследования представляют проблемы творческой самореализации личности в трудах А.В. Батаршева, М.А. Васильева, С.Н. Усовой и др. На смену процессам воспитания, образования и обучения приходит период самореализации в форме самовоспитания, самообразования,

самосовершенствования, связанного с реализацией творческого замысла и получением искомого результата [11, с. 20]. Мы солидарны с мыслью М.А. Васильева, что наиболее благоприятные условия для творческой самореализации личности имеются в дополнительном образовании, основными функциями которого являются культуuroобразующие и развивающие творческий потенциал личности. Дополнительное музыкальное образование позволяет обучающимся включиться в различные виды творческой деятельности и способствует развитию музыкально-творческого потенциала их личности [3, с. 7].

Однако, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных вопросам самореализации, анализ имеющейся литературы свидетельствует, что все они рассматривались в том возрастном периоде, когда у обучающихся уже имеется достаточный запас знаний и представлений о самообразовании, самосовершенствовании личности. В то же время проблема самореализации личности средствами музыкального фольклора, начиная с младшего школьного возраста, не получила в научных трудах адекватного отражения.

Между тем младший школьный возраст – наиболее благоприятный период развития творческой самореализации. Для него характерны: активность протекания всех процессов; слабое выражение рефлексии и критичности, рост поля реального самовыражения в самореализации за счет расширения круга общения, вхождение ребенка в новые социальные группы, развитие мотивации, самосознания; потребность в оценке взрослого человека; потребность в игровой деятельности; свобода воображения и фантазии, эмоциональная подвижность и чувствительность; стремление к новым впечатлениям и др. Новизна воспринимаемого, игры и занятия, опирающиеся на воображение, требуют от ребенка интуиции и изобретательности. Высокая умственная активность обнаруживается, в частности, в легкости возникновения новых ходов мысли, в необычных суждениях [9, с. 117].

В современной педагогике одним из актуальных вопросов является *изучение* подрастающим поколением *фольклора как фактора самореализации, преемственности поколений и приобщение обучающихся к национальной культуре и истории народа.*

Как известно, фольклор – это традиционное поэтическое, музыкальное, танцевальное искусство народа. В нем своеобразны не только стиль и форма, но и содержание, система образов, принцип отражения действительности. В песнях, танцах, сказках, потешках, прибаутках, играх и т.д. заложены возможности для воспитания в детях активности, сноровки, творческой выдумки; здесь может быть удовлетворена детская жажда действия (обрядовые игры, хороводы), стремление к душевному общению, кроме того, все жанры фольклора предоставляют пищу для ума, сердца и воображения. Применяемые в педагогике средства и методы, основывающиеся на фольклоре, в полной мере учитывают присущие младшему школьному возрасту психофизиологические особенности: потребность в любви и ласке, в положительном эмоциональном состоянии, стремление к активной деятельности. Народное

искусство близко по своей природе творчеству ребенка и обладает большими воспитательными возможностями. Фольклор тем и уникален, что рождается и существует в среде самих творцов и исполнителей, и в этом смысле он является наиболее эффективной формой раскрытия, раскрепощения личности, проявления ее *потенциальных* способностей и инициативы. Поэтому обращение к музыкальному фольклору, ее богатому духовному потенциалу в контексте современного музыкального образования и воспитания младших школьников представляет не только исторический интерес, но весьма актуально для самореализации личности.

Среди мирового фольклора, вобравшего в себя художественный дух нации, одним из самобытных пластов является башкирская народно-песенная культура. Она развивалась и формировалась в разностороннем духовном и этническом общении башкир с другими, живущими рядом народами: русскими, татарами, удмуртами, чувашами, казахами и др. Музыкальное творчество башкир является важной составной частью общемировой культуры, одной из уникальных культур, рожденных на стыке Европы и Азии, синтезирующих в себе поэтическую мудрость, философскую глубину, образность и крылатость мыслей Востока и гуманное, демократическое начало Европы.

Нравственно-эстетические принципы, выработанные народами в течение столетий, передавались от поколения к поколению. Большая роль в духовном воспитании детей принадлежала детскому фольклору (понятие «детский фольклор» появилось недавно и является новым). Условно детский фольклор можно подразделить на три группы: первая – созданный взрослыми для детей (колыбельные песни, потешки, пестушки, прибаутки, забавлянки, припевки); вторая – фольклор из жизни взрослых, утративший былое значение и переработанный в соответствии с психологией детского возраста (заклички, песни-хороводы, колядки, сказки, загадки); третья – произведения, созданные детьми (прибаутки, считалки, скороговорки, прозывалки, поддевки, игровые песни-голосянки, песенки сказочного содержания, дразнилки).

Музыкальное образование детей в системе нравственно-эстетического воспитания включало все три группы детского фольклора. При этом строго учитывались возрастные особенности. Так, первые музыкальные впечатления ребенок получал через произведения материнской поэзии. Рифмованные прибаутки, потешки, пестушки развивали у детей чувство ритма, а некоторые, имеющие напевно-речитативную основу, способствовали высотному осознанию звуков [12, с. 37].

Башкирский детский музыкальный фольклор обогащался в общении с соседними братскими народами. Среди башкирских детей широко распространены русские игровые песни «Каравай», «А мы просо сеяли». Перейдя в башкирский фольклор, эти песни нередко меняли текст, приближая его к условиям жизни башкир. Например, песня «А мы просо сеяли» в местной редакции звучит, как «Посадили мы картошку». Претерпели изменения и их мелодии, которые при сохранении общего контура напева приблизились к ладовому строю башкирской народной музыки [12, с. 41].

Среди детей младшего возраста бытует большое количество детских игр с песнями и хороводных игр. Эти игры способствуют развитию у детей музыкального слуха, учат пластично двигаться под музыку, вырабатывают навыки простейших танцевальных движений. Трудно провести четкое разграничение между детскими и молодежными песнями, так как многие молодежные игровые песни широко распространены среди детей и подростков, например «Кара Юрга», «Черная курица», «Шаль вязала», «Ирандык».

Музыковед Л.П. Атанова (1920-1992) в своей статье «Музыка в башкирских играх» отмечает, что некоторые из заклинательных песен, утратив свою обрядовую сущность, перешли в современный детский фольклор. Одна из этих песен «Дождик, лей» («Ямгыр, яу») имеет сегодня даже несколько вариантов [14, с. 58].

Во всех случаях, будь то обращение к дождю или солнцу, воде или другим силам природы, встречается единая смысловая формула обращения («Ямгыр, яу, яу, яу» или «Кояш, сук, сук, сук»), вслед за которой следует обещание жертвы. Безусловно, эти песни-заклички-игры были эффективным приемом приобщения детей к музыкальному наследию своего народа и представляют несомненный интерес с точки зрения современной педагогической практики.

Башкирский фольклор, будучи отражением мифологического воззрения народа, конкретных исторических фактов, личных переживаний, философских размышлений и т. д., всегда чутко отзывался на запросы людей. Эта мысль высказывается в трудах Н.В. Ахметжановой, Н.В. Бикбулатова, Д.Ж. Валеева, Л.М. Кашаповой, А.С. Зиннуровой. По мнению вышеназванных исследователей, почти каждая башкирская народная песня (прежде всего протяжная), имеет свою историю или легенду, повествующую об обстоятельствах ее появления (события, исторические факты, какие-либо случаи, действительно или якобы имевшие место в жизни народа, племени, рода, отдельного человека), которые умело использовались взрослыми в деле воспитания детей и юношества. Например, в песне «Урал», которая иначе называется «Семь родов», говорится о том, что в далеком прошлом башкиры между собой враждовали, часто совершали набеги, отнимали друг у друга скот, жен и детей. Это продолжалось долго, но однажды аксакалы, старейшины родов, договорились о встрече, чтобы решить все вопросы, связанные с войной и миром [10, с. 43].

Обращаясь к народным традициям, к опыту тысячелетий, мы находим не только множество красивых мелодий и песен, но и советы – как учить музыке, как воспитывать. В комплексе народных средств, направленных на музыкально-эстетическое воспитание подрастающего поколения, как и у русского народа, ведущее место отводится детскому фольклору, который является ключом к пониманию психологии развития художественных и творческих способностей ребенка.

Детский фольклор, по мнению его крупнейшего исследователя Г.С. Виноградова, вызван к жизни «педагогическими надобностями народа», стремящегося вырастить человека, здорового телом и душой. В башкирском

детском фольклоре, как и у других народов, происходит соединение мелодико-ритмических интонаций с поэтическим текстом и танцевально-игровыми движениями. Детский музыкальный фольклор является своеобразной «школой» музыкального воспитания ребенка, в котором проявляется и систематичность в расположении материала, и учет возрастных и индивидуальных особенностей детей. Через различные жанры фольклора уже в раннем детстве спонтанно, т.е. без специальных педагогических мероприятий, быстро и легко, чаще всего в процессе игры и труда, у детей развиваются элементарные музыкальные способности: ощущение высоты, тембра, продолжительности звука, дети учатся воспроизводить голосом мелодии, соблюдать точность интонации, передавать ритм музыки.

Башкирский народ признавал воздействие песни на детей, что подтверждает народная пословица: «Ребенка успокаивай не битьем, а песней». Подчеркивая воспитательную роль народной песни, В.А. Сухомлинский (1918-1970) писал: «Только песня может раскрыть красоту души народа. Мелодия и слова родной песни – это могучая воспитательная сила, раскрывающая перед ребенком народные идеалы и чаяния» [15, с. 27].

Таким образом, необходимо отметить, что детский музыкальный фольклор башкирского и других народов являлся своеобразной школой самореализации ребенка, где без специальных педагогических методов и приемов, быстро и легко, чаще в процессе труда или игры, у детей развивались элементарные музыкальные способности: ощущение тембра, длительности, высоты звука; навыки и умения правильного воспроизведения мелодии песен, точной передачи размера и ритмического рисунка музыки.

Чувство дружбы, солидарности, взаимопомощи воспитывалось в детях через игры, многие из которых включали пение, ритмические движения, украшавшие эти игры, способствовавшие их быстрому запоминанию и придававшие им ритмическую слаженность. Отдельные игровые песни, считалки, песни-заклички своими корнями уходят в глубокую старину. Они связаны с древними обрядами – заклинаниями сил природы, обращениями к родовым (племенным) тотемам. Эти магические обряды, включавшие в себя закликательные песни, ритуальные пляски и действия, речитативные формулы-обереги, возгласы-кличи призывного и заклинательного характера, до сих пор встречаются в современных детских песнях-играх.

Исходя из анализа изученных материалов, мы пришли к выводу, что музыкальный фольклор разных народов представляет собой неисчерпаемый резерв для самореализации младших школьников, способствующий раскрытию в детях музыкальных или других творческих способностей, формированию у них художественного вкуса и интереса.

Список литературы

1. Ахметжанова Н.В. В мире башкирской музыки: Сб. статей. Уфа, Изд-во УГИИ, 1995. 119 с.
2. Башкирский народный героический эпос. Уфа: БКИ, 1970. 304 с.
3. Васильев М. А. Педагогические условия творческой самореализации личности в дополнительном музыкальном образовании: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2010. 164 с.

4. Василенко В.А. Детский фольклор: Русское народное поэтическое творчество. 1969. С. 349-362.
5. Василькевич Х.Н. Формирование у младших школьников творческого музыкального мышления: автореф. дис. ... канд. наук. Киев, 1982. 19 с.
6. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 415 с.
7. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. Иркутск, 1930. 223 с.
8. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Под ред. И.Т. Огородникова. Чебоксары, 1974. 367 с.
9. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1975. 576 с.
10. Галин С.А. Башкирские народные песни: Методическое пособие. Уфа: Изд-во БИПКРО, 1994. 56 с.
11. Заббарова М.М., Информационные технологии как фактор самообразования будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2014. 218 с.
12. Зиннурова А.С. Нравственно-эстетический потенциал детской национальной музыки: Монография. Уфа: РИО БашГУ, 2008. 157 с.
13. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Сост. В.И. Викторов. М.: Просвещение, 1984. 206 с.
14. Кашапова Л.М. Непрерывное этномызыкально-педагогическое образование в целостной национально-региональной образовательной системе (Монография). Уфа: БГПУ им. М.Акмиллы, 2008. 292 с.
15. Сухомлинский В.А. Об эстетическом воспитании. М., 1973. 272 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Исаева И.Ю.

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

Исаев А.А.

профессор кафедры академического рисунка и живописи,
канд. филос. наук, профессор, Магнитогорский государственный техниче-
ский университет им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

В статье рассматривается проблема проектирования в педагогической теории и практике, анализируются основные характеристики проектирования как одного из видов деятельности человека, этапы проектирования, роль проектной деятельности как специфической формы творчества на различных этапах возрастного развития человека.

Ключевые слова: проектирование, проект, проектная деятельность, этапы проектирования.

Проектирование в настоящее время рассматривается как важнейшая составляющая педагогической деятельности.

В отечественной педагогике метод проектов теоретические идеи решения проблемы проектирования широко использовали П.П. Блонский, С.И. Гессен, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий.

Наиболее полное методологическое и теоретическое обоснование проектирования было проведено Г.П. Щедровицким, который отмечал «...в то время как знания фиксируют и описывают уже существующие объекты, проекты изображают и представляют то, чего еще нет» [7, с. 133]. В.В. Давыдов в качестве основной особенности проектирования считал «не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что может возникнуть [1, с. 96].

Как показал анализ литературы по данной проблеме исследования, проектирование в педагогической теории не является какой-то новой проблемой, она рассматривалась в историческом развитии с различных позиций: с точки зрения разработки методологических принципов проектирования образовательных систем; философских основ образования; в связи с организацией инновационной деятельности и применением новых информационных технологий; в плане разработки проектно-ориентированной модели обучения.

Способность к созданию целевых прообразов и деятельностных программ находит отражение в формах конструирования (непосредственной практической деятельности по производству объекта), моделирования (концептуального замещающего упрощения объекта), проектирования (теоретического способа создания технических артефактов и объектов иной природы). Таким образом, проектирование – это органичная, естественная для человека деятельность и может быть освоена каждым.

Проектирование как вид деятельности человека обладает следующими характеристиками:

– проектирование направлено на создание новых продуктов и познание не только того что уже существует, но и того, что может возникнуть, следовательно, в данном случае возникает необходимость находить информацию, анализировать ее, выбирать приемлемые способы действий, включаться в коллективную творческую деятельность;

– в основе проектирования лежит создание нового продукта, которому предшествовала выработка и реализация личностного проекта;

– проектирование приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих создание и развитие новых форм проектирования.

Проектирование в практической деятельности проходит ряд этапов, в научной литературе выделены по этой проблеме различные подходы, мы остановимся на этапах, которые определены Н.А. Масюковой. Этапами проектирования по ее мнению являются: диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности); формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей, смыслов, целей преобразования действительности; создание образа результата; поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы); обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации; комплексная экспертиза результатов реализации проекта [5].

Проектная деятельность как специфическая форма творчества является универсальным средством развития человека, которая используется в педагогических целях при работе практически с учащимися любого возраста:

младшего (что становится возможным за счет проектной сущности игровой деятельности), подросткового (на волне потребности в создании своей предметной среды и пробы своих сил), юношеского (согласуясь с устремленностью в будущее, желанием самореализации). Для взрослого человека проектная деятельность может стать эффективным средством профессионально-личностного развития, усовершенствования окружающей действительности и себя. При этом на каждом из возрастных этапов проектирование обнаруживает разный педагогический потенциал, обуславливая развитие многообразных сторон и творческих проявлений личности [4].

В результате проектной деятельности создаются разного рода проекты. Например, в высшей школе будущие дизайнеры изучают множественные подходы к средовому проектированию. Процесс создания средового объекта может протекать по-разному, на его ход влияют, как правило, различные объективные и субъективные факторы. Несмотря на разнообразие факторов, влияющих на процесс проектирования, профессиональное дизайнерское проектирование проходит через последовательно связанные этапы: осмысление проблемной ситуации, предпроектный анализ, формулировка и корректировка технического задания, определение принципов и средств решения технического задания, формирование проектного образа, эскизный поиск принципиальных решений [2], проектный анализ, конкретизация деталей и техническое обоснование проекта, презентация проекта.

Подготовка студентов педагогических специальностей к управлению досуговой деятельностью подростков, направлена на изучение студентами досуговой педагогики, основными задачами которой является изучение теоретических основ досуговой деятельности, методической информации по управлению досугом подростков, который носит не только развлекательный характер, но является предметом познания и творчества [3]. Такими формами досуга, как показали наши исследования, является проектная деятельность, то есть выполнение различных проектов (информационных, творческих, игровых, мини-проектов), которые направлены на развитие индивидуальных склонностей, способностей, интересов, самостоятельности и инициативы учащегося и создания условий для продвижения учащихся по индивидуальной познавательной траектории [6].

Таким образом, проектирование как специфическая деятельность человека, характеризуется собственной значимостью, имеет свои технологии и методы, к которым относится прогнозирование, моделирование, планирование и призвано ответить на вопросы: «Какова цель?», «Что должно быть?», «Как это сделать?», «Как добиться желаемых результатов?», «Каким образом представить полученные результаты?»

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 2000. 246 с.
2. Исаев А. А. Философия цвета : учеб. пособие [Электронный ресурс]. М. : Флинта, 2011. 178 с.
3. Исаева И. Ю. Досуговая педагогика : учеб. пособие. М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСи», 2010. 210 с.

4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. завед. М. : Академия, 2005. 288 с.
5. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании. Минск, 2009.
6. Савельева О.П. Актуальные проблемы реализации образовательного дизайна в работе с детьми и подростками // Вестник Оренбургского государственного университета. 2007. № 11-2 (76). С. 104-106
7. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М., 1996. 641 с.

ОСОБЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СКРИПКЕ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Камаева Р.Ф.

аспирант кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Россия, г. Уфа

Зиннурова А.С.

профессор кафедры музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий, канд. пед. наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Россия, г. Уфа

В статье коллективное обучение игре на скрипке рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития музыкально-творческих способностей детей раннего возраста. Коллективные занятия игре на скрипке, наряду с решением профессиональных задач, способствуют решению широкого круга проблем общеразвивающего и воспитательного характера: помогают реализовать на практике интеллектуальное и духовное становление личности, активизируют образно-эмоциональное мышление, раскрывают ребенка в его собственном жизнетворчестве, в живом общении с музыкой, искусством, природой, культурной средой.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, обучение игре на скрипке, групповая форма начального обучения игре на музыкальном инструменте, творчество, музыкальные способности, образное мышление.

Музыкальное воспитание детей раннего возраста является актуальной психолого-педагогической проблемой во всем мире. Его, безусловно, положительное влияние на общее развитие личности ребенка подтверждается в многочисленных трудах по педагогике, психологии, медицине, социологии [8, с.95]. И это не случайно, ибо социальный статус общества, его благосостояние во многом зависят от уровня духовной культуры его граждан. Музыкальное искусство содержит ценные идеи и веками проверенный опыт воспитания, которые, развиваясь, обогащают мировую педагогическую мысль. Изучение этого опыта и использование достижений современного музыкознания помогут обогатить теоретические основы и практику воспитания [3, с.157].

Постижение мира искусства, овладение музыкальными знаниями – процесс сложный и длительный. Однако, позиция ряда современных педагогов-

музыкантов принципиальна: любого ребенка необходимо приобщать к звучащему миру. Уроки музыки и игра на музыкальных инструментах развивают не только интеллект ребенка, его логику, формируют навыки учебной деятельности, но и раскрывают ребенка в его собственном жизнетворчестве, в живом общении с музыкой, искусством, природой, культурной средой [2, с.18].

В центре внимания современных педагогов находится поиск путей организации жизни детей таким образом, чтобы они могли реализовать свойственную возрасту познавательную и творческую активность, максимально развить свои возможности. Большим потенциалом в реализации данной задачи обладают различные виды художественной деятельности, и прежде всего музыкальная.

Одним из средств музыкального воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста является обучение игре на музыкальных инструментах, в частности на скрипке. Исторически сложилась традиция сугубо сольного обучения скрипичной игре. Но поскольку скрипка это еще оркестровый и ансамблевый инструмент (ранее бытовавший в народном исполнительстве), то возможно, поэтому во многих странах всеобщее распространение получила также групповая форма обучения. Интерес и возможность самому понимать музыку, эмоционально откликаться на нее, на начальном периоде обучения намного опережает умение ее исполнить. Поэтому на начальном этапе обучения так важны коллективно-групповые формы обучения.

Существует множество методик группового обучения игре на музыкальных инструментах: К.Орфа, Ш.Судзуки, Г.Зилвей (основана на принципах музыкального воспитания Золтана Кодая).

Музыкально – педагогический метод известного японского педагога Шинити Судзуки послужил важным фактором обновления путей воспитания юных скрипачей, осуществляемого американским и английским педагогами П.Ролландом, Э.Айлифф (в России – М.Семенов, г. Тверь, Г.С. Турчанинова, г. Новосибирск Т.А. Рокитянская, г. Москва и др.). Задачей данной работы является выявление перспективно-потенциальных возможностей групповой формы обучения игре на скрипке, основанный на изучении и анализе существующей музыкально-педагогической литературы и на собственной практике в центре развития семьи «Растем вместе» (г. Уфа).

Подобная форма работы позволяет найти подходящую мотивацию для приобщения детей к музыке, особенно на начальном этапе освоения трудностей инструментальной игры. Это, прежде всего, игровая и коммуникативная мотивация. В процессе игры реализуется естественное желание ребенка быть замеченным и услышанным. Таким образом, мотивом для достижения качественного исполнения может стать желание продемонстрировать себя среди сверстников. Слушая и анализируя игру других учеников, ребенок старается избежать каких-либо совершенных другими неточностей и ошибок. В группе создаются условия для формирования способности адекватно себя оценивать, свои действия и качество исполнения. Воспитываются чувство коллективизма и взаимной ответственности за результаты совместного исполнительского творчества.

Задача педагога на групповых уроках по инструменту с начинающими – сделать доступным и увлекательным сложный процесс освоения скрипки и музыкальной грамоты, найти более короткие пути решения технических и музыкальных задач, не забывая при этом главную цель – учить детей музицировать, развивать творческие способности и воспитывать как личность.

Л.С. Выготский ввел понятие сензитивного периода развития ребенка. Сензитивный период жизни человека – это определенный возрастной промежуток времени, в течении которого мозг наиболее восприимчив к развитию определенных психологических свойств, навыков, поведенческих приемов [1]. П. Эпштейн, описывая 11 сензитивных периодов по М. Монтессори, утверждает, что в раннем детском возрасте возникает спонтанный интерес и развитие звуковысотного слуха, чувства ритма и мелодии. Дети, которые занимаются музыкой с ранних лет, в большинстве своем имеют очень высокую познавательную активность.

Опыт работы с детьми раннего возраста в классе скрипки показывает, что преподавателю на уроках невозможно ограничиваться только обучением игре на инструменте. Ввиду возрастных особенностей психики (быстрая утомляемость, отсутствие концентрации внимания) на уроках по инструменту предлагается комплексно и системно решать следующие задачи:

- приобщение к миру музыки
- воспитание интереса к занятиям на скрипке
- выявление и развитие музыкальных способностей
- формирование образно – художественного и творческого мышления
- развитие координации и двигательных способностей
- освоение музыкальной грамоты в простых формах
- освоение навыков элементарного коллективного музицирования
- приобретение навыков игры на скрипке в доступных, эффективных и интересных для ребенка формах.

Основополагающий предполагаемый результат – научить слушать музыку, исполненную самим и другими детьми, эмоционально откликаться и сопереживать.

Возможности достижения более высоких педагогических результатов с применением групповых форм занятий раскрыты во многих учебных пособиях. Среди вышеперечисленных авторов следует добавить Э.Пудовочкин, И.Сташевская, Е.Завалко. Мы солидарны с мыслью педагогов-исследователей, что групповые занятия позволяют в течение длительного времени плодотворно удерживать внимание ребенка, не утомляя его, так как в группе ребенок получает и индивидуальное задание, и оценку за свою работу. Ребенок может расслабиться лишь тогда, когда это внимание уделяется другому обучаемому. Но, и это очень важно, когда получает задачу и оценку за нее другой малыш, все остальные дети в это время тоже обучаются, пусть и опосредованно, но не с меньшей пользой для себя. Занятия музыкой (скрипка) для детей раннего дошкольного возраста в группе целесообразно проводить в обязательном присутствии одного из родителей. Опыт показывает, что это родителей приучает к дисциплине. А самое главное они реально

оценивают потенциал своего ребенка, имея возможность сравнивать с уровнем развития других детей. При этом сам ход урока, его содержание создают позитивную, доброжелательную атмосферу.

Мы также считаем, что групповые занятия более зрелищны. В коллективе естественным образом формируется навык слушания «живой» музыки, прививается музыкальный вкус.

Начальная скрипичная педагогика – это не застывшая схема, а творческий процесс, который должен опираться на фундамент достижений педагогики и психологии. Поэтому на занятиях важно руководствоваться следующими педагогическими принципами:

- принцип заинтересованности (он связан с применением игровых форм занятий, увлекательных и интересных музыкальных заданий, а также умело подобранный выразительный и разнообразный по характеру учебный репертуар);

- принцип наглядности (применение иллюстраций и дидактического материала);

- принцип доступности;

- принцип последовательности;

- принцип прочного усвоения знаний, навыков.

Следует отметить, что педагогу для обучения детей игре на скрипке с раннего возраста, да еще и в группе требуется особые знания, умения, опыт. Занятия должны быть зрелищными, динамичными и тщательно продуманные с учетом физиологических и возрастных особенностей [6, с.12].

Таким образом, коллективные занятия игре на скрипке, наряду с решением профессиональных задач, способствуют решению широкого круга проблем общеразвивающего и воспитательного характера: активизируется образно-эмоциональное мышление, развивается наблюдательность, интуиция, память, вырабатываются навыки общения в коллективе, что помогает их интеграции в обществе; воспитываются такие нравственные качества характера, как интерес и внимание к другим людям, толерантность, стремление оказать помощь, умение радоваться успехам и достижениям другого человека; предоставляется возможность для обмена чувствами, представлениями и переживаниями, появляющимися в огромном, индивидуальном и неповторимом внутреннем мире каждого ребенка. Историко-теоретический анализ и изучение педагогического опыта в отечественной и зарубежной литературе свидетельствуют о необходимости поиска путей и средств, оптимизирующих формирование гуманистических качеств личности средствами музыкального искусства.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1999, 224 с.
2. Домогацкая И.Е. Методика диагностики эстетических способностей детей 3-5 лет. М., 2004, С.14-25.
3. Зиннурова А.С. Нравственно-эстетический потенциал детской национальной музыки в воспитании детей младшего школьного возраста // Монография: Уфа, РИО БашГУ, 2008, 157с.

4. Морозюк Э.Н. Образовательная программа дополнительного образования детей «Ансамбль скрипачей». М., 2006, С.9-11.
5. Пудовочкин Э. В. Скрипка раньше букваря СПб., 2005, 55 с.
6. Рокитянская Т.А. Скрипка. Игры и упражнения в группе // учебное пособие. М., 2009, С.6-12
7. Руденко В. Инструментальная обработка в учебно-педагогическом репертуаре. // Вопросы музыкальной педагогики. М., 1980. Вып. 2. С. 118 – 136.
8. Сташевская И.О. К вопросу об альтернативных формах обучения детей дошкольного возраста игре на скрипке // *Argis inter Culturas*, 2014 №3, 95 с.

УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КРУГОЗОРА И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Козлова Н.Ю.

аспирант кафедры теории и методика обучения неродному языку,
Псковский государственный университет, Россия, г. Псков

В статье рассматриваются устойчивые сравнения как средство формирования лингвострановедческого кругозора и речевых умений иностранных студентов. Устойчивые сравнения являются ценнейшим источником культуры народа. При формировании речевых умений студентам-иностранцам необходимо владеть лингвокультурологическими знаниями.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, речевые умения, лингвострановедческий кругозор, репрезентация.

Сравнения занимают особое место в языке и мышлении людей. Они экспрессивны, наглядны, образно характеризуют человека, явления природы, повседневные ситуации.

Из многочисленных компаративных связей предметов и явлений действительности, устанавливаемых индивидуально-речевыми актами образного сопоставления, язык закрепляет лишь незначительную долю. Как справедливо отмечает В.М. Огольцев [3, с. 12], отбор происходит в соответствии с нравами и обычаями народа, особенностями его культуры и истории, поэтому устойчивые сравнения (УС) национально специфичны. УС присутствуют во всех национальных языках.

Анализируемые нами лексико-семантические единицы имеют в лингвистике различные названия: *устойчивые сравнения* (С.А. Бойцов, Л.А. Лебедева, В.М. Огольцев), *сравнительные обороты/конструкции* (Н.Г. Михайловская, М.И. Черемисина), *компаративы* (В.М. Мокиенко). Мы употребляем относительно широко применяющийся термин *устойчивое сравнение*, который используется в том числе в современной лексикографической практике (словари устойчивых сравнений на современном материале Л.А. Лебедевой, В.М. Огольцева).

Понятие «сравнение» в широком смысле употребляется для выражения отношений между явлениями, понятиями, языковыми единицами; в узком смысле – для обозначения средства воплощения этих отношений.

В.М. Огольцев так пишет об устойчивых сравнениях: «будучи единицами языковой системы, устойчивые сравнения выступают как средства языкового выражения, признание же этого факта вносит принципиально существенную корректировку в традиционное и широко распространенное представление об образном сравнении как исключительно речевом, изобразительном средстве» [3, с. 6].

Отделяя устойчивые сравнения от образных (свободных), В.М. Огольцев считает, что «устойчивая компаративная конструкция выражает обобщенный индивидуальный признак, способный в силу своей обобщенности проявляться в разных предметах данного класса (как и в предметах других классов), она выступает уже как средство выражения не восприятия, а *представления*» [3, с. 8]. Таким образом, устойчивые сравнения автор относит к области фразеологии.

Устойчивые сравнения, как и многие другие разряды фразеологических единиц, представляют собой ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них «просвечивают» особенности жизни и быта носителей языка [2, с. 102].

Культурная значимость образности УС определяется системой образов-эталонов, положенных в основу сравнения, их предпочтительным выбором, характером их оценочности и частотностью использования в качестве семантической основы сравнения. В УС русского языка наиболее частотны образы животных, птиц, растений, насекомых, сказочные, мифологические и литературные персонажи, наименования социального положения людей и др.

Устойчивые сравнения неоднократно становились объектом исследования отечественных и зарубежных лингвистов на материале русского языка. Однако недостаточно разработан методический инструментарий, с помощью которого можно репрезентовать устойчивые сравнения студентам-иностранцам для расширения лингвострановедческого кругозора и развития речевых умений.

Представим возможности учебной лингвокультурологической репрезентации устойчивых сравнений иностранным студентам на материале учебника русского языка «Дорога в Россию», предназначенного для предвузовского этапа обучения [1]. В 4-х частях данного пособия было обнаружено 13 образных сравнений, среди которых 8 устойчивых оборотов (*усталый как собака, голодный как собака, белый как снег, похожи как две капли воды, быть как на ладони, лить как из ведра, лежать как мертвый*), а также авторские сравнения, функционирующие в текстах художественных произведений: *как лань лесная боязлива, закаляйся как сталь, чаша как цветок, (девушка) как тёплое, ласковое утро, как солнце, заглянувшее в окно*.

С учетом семантики эталона сравнения, в соответствии с которой обычно строятся лингвокультурологические и страноведческие классификации УС, мы выделили следующие тематические блоки в нашем материале: УС с образными стержнями – зоо- и фитолексемами; УС с наименованиями из сферы неживой природы; УС с наименованиями сферы «Человек»; УС с наименованиями реалий предметного мира.

Проанализировав материалы учебника, мы можем констатировать, что авторы не ставят задачу экспликации культурного фона эталона сравнения и всего сравнительного оборота. В учебниках не представлено ни одного языкового или речевого упражнения на материале устойчивых сравнений, следовательно, страноведческий кругозор учащихся на этом культурологически ценном материале не расширяется, как и не развиваются речевые умения. Здесь прежде всего мы имеем в виду умения адекватно воспринимать, использовать и создавать эмоционально-экспрессивные сравнительные конструкции в изобразительно-выразительных целях.

Работа по изучению сравнения на уроках русского языка как иностранного не только обеспечивает развитие образной речи студентов в рамках формирования их коммуникативной компетенции, но и способствует развитию творческого компонента языковой способности, повышает мотивацию и уровень познавательной активности при изучении русского языка.

Речевые умения, которые мы предлагаем формировать на материале устойчивых сравнений, это умения всех видов речевой деятельности, а именно умение распознавать культурологически ценный материал устойчивых сравнений в речи (при аудировании, чтении) и декодировать текст, содержащий эти единицы; умение продуцировать устные высказывания и письменные тексты с использованием УС в соответствии с социокультурными условиями коммуникации; интерпретировать в речевом акте культурный компонент семантики русских пословиц.

К лингвострановедческим знаниям, совокупность которых составляет лингвострановедческий кругозор учащихся и которые можно формировать на материале устойчивых сравнений, мы отнесли знание семантики и символики УС; реалий русской материальной и художественной культуры, исторических событий и русских природных реалий, отразившихся в УС.

На констатирующем этапе экспериментальной работы иностранным студентам была предъявлена анкета, включающая 10 вопросов и заданий (например: *Как Вы понимаете следующие выражения: как две капли воды похожи, льёт как из ведра, как гора с плеч* и т.п.), направленных на выявление уровня сформированности навыков оперирования устойчивыми сравнениями и владения лингвострановедческими знаниями, связанными с этими оборотами. Студенты показали крайне низкие результаты. Следовательно, необходимо было провести ряд мероприятий, направленных на повышение уровня сформированности речевых умений и лингвострановедческих знаний на материале УС.

На формирующем этапе эксперимента был проведен комплекс практических занятий, в ходе которых была апробирована разработанная нами методическая модель лингвострановедческой репрезентации УС студентам-иностранцам. Материал был организован тематически в соответствии с представленной выше классификацией УС.

Работа с каждым сравнением включала: семантизацию УС, лингвокультурологический комментарий и текстовую репрезентацию. Каждое упражнение было направлено на формирование речевых умений и расшире-

ние лингвострановедческого кругозора. Например, на одном из занятий студентам был предложен текст, в котором рассказывалось об истории валенок. Задание направлено на освоение фоновых знаний, связанных с народным бытом и географией России. После работы с текстом студенты смогли семантизировать УС *тупой как сибирский валенок* и приводили примеры использования в речевых ситуациях.

Результаты контрольного среза доказали эффективность разработанной и реализованной концепции развития речевых умений и расширения лингвострановедческих знаний иностранных студентов на материале устойчивых сравнений.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: уч. русск. яз.: в 4-т. СПб.: Златоуст, 2009.
2. Зимин В.И., Пак С.Г. О национально-культурных особенностях устойчивых сравнений // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 102 – 113.
3. Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе фразеологии. Л.: ЛГУ, 1978. 160 с.

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИЕЙ

Коростелева М.Р.

магистрант 2 курса, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

Исаева И.Ю.

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей младших школьников на занятиях хореографией, анализ содержания понятия «ситуация успеха». На основе характеристики возрастных особенностей младших школьников показана педагогическая значимость ситуации успеха на занятиях хореографией и ее роль в развитии творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: способности, творческие способности, младший школьник, самооценка, ситуация успеха.

Развитие творческих возможностей человека на современном этапе является актуальной проблемой. Творческая деятельность как целенаправленная активность сопровождается духовным и эмоциональным подъемом, обеспечивающим успех и опыт самореализации личности и, способствующая развитию ее творческих способностей.

В педагогике способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Б. М. Теплов творческие способности рассматривает как определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения [4].

В. Д. Шадриков творческие способности определяет как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности [5].

Следовательно, творческие способности – это индивидуальные психологические особенности ребёнка, которые проявляются в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность.

Среди всех видов искусств самым эмоциональным по своей природе и обеспечивающим развитие творческих способностей личности являются досуговая деятельность, музыка и хореография [2]. Включая младших школьников в музыкальную деятельность, педагог стремится выявить положение каждого воспитанника в коллективе. Младшие школьники предпочитают прямую оценку их деятельности, если она положительна и чем значительнее успехи младших школьников, тем больше они ощущают потребность в прямой публичной оценке. Главный смысл деятельности педагога состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха.

В педагогическом словаре успех определяется как достижение значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [3, с. 422]. Успех по мнению А. С. Белкина – это переживание состояния радости, удовлетворения оттого, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с её ожиданиями, надеждами, либо превзошел их [1, с. 87]. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки и самоуважения.

Ситуация успеха по мнению А. С. Белкина не просто педагогический прием, и даже не комплекс приемов, а условие воспитания такого отношения к учению, к деятельности, которое способствует проявлению и развитию познавательной активности воспитанников, их самопознания, самовоспитания и самоорганизации [1]. Ситуация успеха – это субъективное чувство, особое состояние удовлетворения итогом физического или психического напряжения исполнителя дела, создателя явления. Ощущение успеха рождается у субъекта, сумевшего преодолеть свой страх, свое неумение, застенчивость.

Младший школьный возраст представляет особую стадию развития ребенка, которая качественно отличается от дошкольного и подросткового воз-

раста. Важное место в становлении личности младшего школьника играет коллектив. Воздействия коллектива, по мнению психологов, не являются расположенным с точки зрения их влияния на развитие личности. Они связаны с положением ребенка в коллективе, его взаимоотношениями с окружающими, а это положение в коллективе определяется индивидуальными особенностями ребенка.

Кроме того, большую роль в становлении личности младшего школьника, как показывают исследования психологов (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Л. А. Рубинштейн и др.) играет самооценка и уровень ее сформированности. В младшем школьном возрасте – это ведущий мотив, побудитель активности ребенка. От самооценки во многом зависит, какие проявления собственного Я, ребенок считает наиболее значимыми, какие личностные качества он в себе ценит каково содержание его волеизъявления («хочу» – не хочу; «буду» – не буду) и насколько он готов проявлять социально значимую активность по отношению к другим людям. Социально значимые качества, приобретают для младших школьников личностный смысл, и являются частью содержания их самооценки. Занятия хореографией способствуют преодолению некоторых трудностей, которые возникают в поведении и деятельности ребенка. Ситуация успеха особенно важна в работе с младшими школьниками, поведение которых осложнено рядом внешних и внутренних причин (застенчивость, необщительность, чрезмерная подвижность, неблагоприятные отношения в семье и др.). Именно успех позволяет ребенку преодолеть изолированность, пассивность, вселить уверенность в свои силы. Вместе с тем, педагог на занятиях хореографией часто сталкивается с другой проблемой – когда успевающий ребенок, считая, что успех ему гарантирован предыдущими заслугами, перестает стараться, прилагать усилия в выполнении каких-либо заданий. В подобном случае ситуация успеха, создаваемая педагогом приобретает иную форму, где между двумя ситуациями успеха располагается иное – ситуация неуспеха.

Ситуация неуспеха – это субъективное эмоциональное переживание, неудовлетворение собой в ходе и результате совершения деятельности. Она не может рассматриваться в отрыве от ситуации успеха, а только лишь как этап при переходе от одного успеха к другому. Педагогическое назначение ситуации неуспеха, как и ситуации успеха, заключается в создании условий личного индивидуального развития ребенка.

Ребёнок с развитыми творческими возможностями способен осуществить, ставить и оригинально решать новые проблемы, воспринимать, развивать и порождать новые идеи, выходить за рамки шаблонов, алгоритмов, планировать свои действия, осуществлять оригинальный перенос идеи из одной области в другую, находиться в постоянном поиске новых более высоких целей, проявлять находчивость, остроумие, необычность поведения в решении традиционных проблем.

Список литературы

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать? М.: Просвещение, 2001. 176 с.

2. Исаева И. Ю. Досуговая педагогика : учеб. пособие. М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2010. 210 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад – М.: «Большая Российская энциклопедия», 2002. 528 с.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: МГУ, 2001. 302 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Изд-во «Логос», 2006. 320 с.

О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ ПРОГРАММ ПО УЧЕБНОМУ РИСУНКУ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Кравченко К.А.

доцент кафедры рисунка, живописи и художественного образования
Института искусств, канд. пед. наук,
ФГБОУ ВПО «НГПУ», Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается проблема разработки современной программы по академическому рисунку. Отмечается, что программный материал должен содержать методически обоснованную последовательную систему учебных натуральных постановок, которые основательно продуманы не только со стороны определенной трудности технического освоения, но и со стороны все возрастающих взаимодополняющих образов восприятия, представления, воображения и формирования на этой основе диалектической преемственности в восприятии натуральных постановок.

Ключевые слова: академический рисунок, художественно-образное познание, аналитическая основа обучения.

В профессиональной подготовке художника-педагога современное научно-теоретическое понимание рисунка как учебного предмета изменило свое содержание и требует более четкого и конкретного определения. Теперь рисунок рассматривается не только как отраженный образ объекта, но и как процесс познания и образного отражения реальной действительности, а изобразительный процесс – как процесс активного изучения природы.

В связи с расширением задач академического рисунка теперь особое внимание обращается на постижение образного языка рисунка, на художественное и эстетическое развитие подрастающего поколения. Следовательно, учебные программы по рисунку должны максимально полно отражать современное понимание изобразительного процесса как активного художественно-образного познания природы и адекватного отображения ее в процессе гармонии в изображении [1]. Однако в действующих программах по рисунку эта проблема вообще не упоминается.

При этом очевидно, что в содержании программы по академическому рисунку для художественных факультетов педвузов целесообразно акцентировать и задавать направление педагогических действий по развитию аналитического начала, поскольку процесс изображения имеет, прежде всего, аналитическую основу на любой стадии изображения. Эта проблема активно

начинает решаться уже с первого курса, последовательно усложняя и дополняя аналитические начала вербально-логическими обоснованиями, а также определенными уровнями знаний, умений и навыков рисунка, но для своего окончательного определения в системе курса рисунка требуется дополнительное научно-методическое обоснование и освещение в лекционных и практических аспектах программы.

Программный материал должен содержать методически обоснованную последовательную систему учебных натуральных постановок, которые основательно продуманы не только со стороны определенной трудности технического освоения, но и со стороны все возрастающих взаимодополняющих образов восприятия, представления, воображения и формирования на этой основе диалектической преемственности в восприятии натуральных постановок [2].

Конкретные образовательные и воспитательные задачи каждой натурной постановки должны быть направлены на эффективное усвоение новых знаний и практических навыков, а также предусматривать последовательное изучение основных закономерностей процесса изображения, при этом учитывая специфические особенности гармонизации формы на занятиях по рисунку с подробной методической характеристикой каждого учебного задания.

Практическая реализация программных методических установок, нацеленных на аналитическое освоение природы, не даст желаемых результатов, если программные требования не будут тщательно скоординированы в лекционном курсе и на практических занятиях, последовательно подводящих мышление студентов к осознанию необходимости гармонизации формы в рисунке средствами выявления внутренних ритмических связей.

Необходимо помнить, что проблема последовательности изучения природы стоит на всех курсах обучения и соответственно определяет необходимый уровень формирования умений и навыков реалистического изображения на каждом этапе художественного обучения.

Обучение студентов по такой конкретизированной учебной программе целесообразно сопровождать чтением специального курса лекций по теории рисунка и проведением устного экзамена, где основное внимание обращается на такие узловые вопросы, как:

- особенности восприятия формы в пространстве и принципы воплощения ее на изобразительной плоскости;
- сведения о ритме и других формах организации пространства и построения формы;
- выразительные и изобразительные возможности ритма;
- определение пропорций, характера, передача пространственно-ритмической, конструктивной и пластической сущности изображаемой природы.

За лекционным материалом следуют практические задания, в той или иной степени закрепляющие основные теоретические положения. На практических занятиях необходимо использовать все виды специальных упражнений (форэскизы с натуры, по памяти, по представлению и воображению, а также кратковременно-тренировочные и длительные учебные постановки) и различные графические материалы.

На всех этапах обучения познание сущности академического рисунка сопровождается выполнением кратковременно-тренировочных упражнений, которые формируют целостное восприятие модели, выявляют композиционную, пространственно-ритмическую и конструктивно-пластическую суть изображаемого, развивают двигательные умения и навыки студента.

Форэскизам уделяется первый час каждого академического задания, основное внимание обращается на решение определенной пространственно-ритмической структуры натуры. Такая установка заставляет студентов пристально вглядываться в натуру, осознанно наблюдать, искать и выбирать в многообразии ритмических групп характерную линию построения и давать ей эстетическую оценку.

Затем обучаемые приступают к выполнению длительного задания, при этом аналитическая сторона изображения выходит на первый план. Студент изучает структуру формы модели, ее расположение в пространстве, постигает основы изобразительной грамоты. Такая работа не является просто «штудией», а, напротив, приобретает высокое художественно-аналитическое значение, так как здесь проводятся ассоциации с уже познанными объектами, выделяются существенные признаки сложных форм, которые сравниваются с простыми формами [3].

Вся система занятий рисунком предполагает тесную взаимосвязь с закономерностями композиции, конструктивными и перспективными основами изображения. Практическая деятельность студентов базируется на научных знаниях законов изобразительного искусства, воздушной и линейной перспективы, теории теней, композиции, закономерностях зрительного восприятия, техники и технологии графических материалов.

В программе дисциплины «Академический рисунок» требуется активно внедрять компетентностный подход в обучении рисунку, отличительными признаками которого является личностно-ориентированная, развивающая и деятельная, направленная на актуализацию развития профессиональных качеств выпускника, таких как профессиональное восприятие рисовальщика, развитые графические представления, художественное мышление, творческое воображение. Формирование этих качеств в сочетании аудиторной и внеаудиторной работы решат задачи формирования и развития профессиональных умений и навыков обучающихся, как основы профессиональной компетентности бакалавров в сфере изобразительного искусства.

Список литературы

1. Кравченко К.А. Художественно-образное познание в процессе обучения рисунку // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки». – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2015. – С. 63-67.
2. Шаляпин О.В. Модернизация системы образования в России // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки». – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2015. – С. 148-152.
3. Медведев Л.Г. Взаимодействие содержания и формы в композиционном пространстве // Философия образования, 2014. № 2 – Новосибирск: Изд. СО РАН, 2014 – С. 211-222.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПАМЯТКИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Криводонова Ю.Е.

педагог-психолог МБОУ «СОШ №40» им. В. Токарева г. Бийска,
Россия, г. Бийск

В статье раскрываются основные механизмы формирования дезадаптивного поведения первоклассников, обусловленные наличием своего индивидуального психического склада и формирования личностных особенностей. Психологом даны рекомендации для педагогов, способствующие снятию у обучающихся дезадаптивных форм поведенческих проявлений.

Ключевые слова: дезадаптация, психическое здоровье, механизмы адаптации.

Актуальность.

Сохранение психологического здоровья обучающихся на современном этапе развития Российского общества является целью и критерием успешности модернизации народного образования. Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Это не только новые условия жизни и деятельности человека, но и новые контакты, новые отношения, новые обязанности. С поступлением ребёнка в школу, изменяется вся его жизнь: всё подчиняется учебе, школе, школьным делам и заботам. Это очень напряженный период, прежде всего потому, что школа с первых же дней ставит перед первоклассниками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. С началом обучения в школе увеличивается удельный объем нагрузок, связанных с длительной неподвижностью (для детей в возрасте 6-7 лет, эта нагрузка является наиболее утомительной). Приспособление (адаптация) ребенка к школе происходит не сразу, это длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. По данным медиков только 20-25% детей приходят в школу здоровыми, что негативно сказывается на адаптации к школьной ситуации.

Адаптация (в переводе с латинского – приглаживание, приспособление) – это характеристика психологического здоровья личности, т.е. гармонии с самим собой и окружающим миром.

Совместная целенаправленная, специально организованная деятельность педагогов и психолога общеобразовательной школы способствует процессу адаптации первоклассников к школьной учебной ситуации.

С целью преодоления дезадаптации первоклассников к обучению в школе, педагогам необходимо применять в своей работе следующие рекомендации:

1. Обратить внимание на полученные результаты и при составлении поурочных планов увеличивать количество заданий и игр развивающего характера по выявленным проблемам.

2. Использовать индивидуальные карты психологического обследования для составления плана индивидуальной работы с учениками.

3. Использовать методы и приемы, развивающие познавательные процессы первоклассников, повышающие мотивацию к учебному процессу.

4. Развивать кругозор учащихся не только через систему уроков, но и через систему внеклассных и внеурочных мероприятий (проведение классных часов, занятий по внеурочной деятельности).

5. Учитывать индивидуально-психологические особенности обучающихся, имеющих хронические заболевания, особенно сердечно-сосудистой и нервной системы.

6. Применять методики, развивающие произвольность психических функций и гармонизирующие эмоционально – волевою сферу, поведенческие реакции: снижение уровня тревожности, гиперактивности, утомляемости.

7. Способствовать созданию доброжелательной, благоприятной атмосфере в классе, формируя позитивное отношение к учению.

8. Использовать «ситуацию успеха» в учебной деятельности каждого ученика.

9. Развивать дисциплинированность, терпение к недостаткам других людей.

10. Детей, имеющих высокие показатели дезадаптации по результатам тестирования направить на консультацию к школьному психологу.

Таким образом, говоря о важности проведения разноплановых педагогических мероприятий, направленных на снижение дезадаптации первоклассников в школьной ситуации, можно сделать следующие выводы:

1. Школьная дезадаптация является результирующей взаимодействия всех (педагогических, психологических и физиологических) причин. Каждая группа этих причин может давать проявления в трех соответствующих аспектах: педагогическом, психологическом и физиологическом, что требует объединения усилий в плане предупреждения школьной дезадаптации педагога, школьного психолога и школьного врача.

2. Причинно-следственная систематизация дает возможность охватить все главные аспекты школьной дезадаптации, четко распределить обязанности школьных специалистов, закрепить за ними «зоны ответственности», построить систему взаимодействия, взаимодополняемости и контроля за эффективностью профилактических и коррекционных мер.

3. Реализация разработанного на основе причинно-следственной систематизации комплексного подхода к школьной дезадаптации позволяет предупреждать развитие школьной дезадаптации, при этом в наибольшей разработке нуждается аспект дидакто- и дидаскологений.

4. Осуществление программы комплексного подхода к предупреждению школьной дезадаптации эффективно начинать на дошкольном этапе, что позволяет смягчить воздействие факторов риска и поддержать адаптационный процесс, на начальном этапе обучения.

5. Эффективная реализация комплексного подхода к предупреждению школьной дезадаптации возможна при условии равноправного участия, педа-

гога, школьного психолога и школьного врача, расширения их функций по сравнению со стандартными, повышения их компетенции.

6. В рамках последипломной подготовки должна существовать система обучения сотрудничеству специалистов, работающих в школе.

7. Отсутствие на начальном этапе обучения поддерживающих мероприятий в плане предупреждения школьной дезадаптации у детей «группы риска» приводит к формированию симптомокомплекса подростковой дезадаптации (замкнутость, тревожность, фрустрированность) уже в младшем подростковом возрасте.

Список литературы

1. Азарова Т.В., Битянова М.Р. Развивающая работа психолога на этапе адаптации детей к школе (научно-методическая программа) // Мир психологии. – 1996. – № 1. – С.147-169.

2. Александровская Э.М., Пиатковская Ю. Структура личностных свойств у младших школьников и их самооценка // Здоровье, развитие, личность/Под ред. Сердюковской Г.Н. и др. М., 1990. – С. 257 – 268.

3. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976. – С. 272.

4. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. – 367 с.

5. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995. – 328 с.

6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

7. Бохан Т.Г. Ригидность как состояние у младших школьников и возможность ее психологической коррекции: Дисс. канд. психол. наук. Томск, 1996. – С.159.

8. Абрамова Г.С. Возрастная психология/Абрамова Г.С. М.: «Просвещение», 2000. – 624 с.

9. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников: проблемы умственного развития, общения, личности/Венгер А.Л.// ст. журнала «Дефектология», № 2, 2001. – С. 89-96.

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ НЕФТЯННИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ларионова О.А.

аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии,
Казанский национальный исследовательский технологический университет,
Россия, г. Казань

В статье рассматривается прикладной характер иностранного языка в профессиональном образовании, способствующий формированию общих и профессиональных компетенций. Отбор содержания, методов и средств, соответствующих принципу профессиональной целесообразности создает благоприятную среду для получения профессиональных знаний и формирования всевозможных компетенций.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, профессиональные компетенции, принцип профессиональной целесообразности, отбор методов и средств.

Развитие профессионального образования все больше обусловлено интеграцией науки и производства, что затронуло и языковую сторону образо-

вания. Реструктуризация рынка труда, учитывающая весь процесс европеизации, требует, чтобы студенты получали прочную иноязычную подготовку на основе формирования профессионально-коммуникативных компетенций [3]. Однако мы считаем, что настоящий сдвиг в области иноязычной подготовки может иметь место при внесении изменений в систему обучения, а именно в виде сконцентрированного отбора содержания обучения, отбора методов и средств обучения, интегрируемых со специальными дисциплинами профессионального цикла и ориентируемых на последовательную включенность студентов в будущую профессиональную сферу деятельности.

На современном этапе исследования профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в нефтегазовой отрасли считается приоритетным направлением в области обновления образования. Появившаяся возможность взглянуть на обучение иностранному языку под другим углом, дала перспективу рассматривать его не только как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции для студентов неязыковых специальностей, но и как средство интеграции специального и языкового знания [1, с. 680], а следовательно как средство формирования профессиональных компетенций.

Обучение английскому языку для специальных целей основано «на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной специальности», которые, в свою очередь, требуют его изучения». В связи с этим системообразующим критерием формирования всех структурных компонентов профессионального образования следует принимать *принцип профессиональной целесообразности*, который способствует достижению целей высшего профессионального образования по подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. При отборе материала для учебных программ и его реализации следует сместить акцент на овладение практическими навыками. Поэтому учет специфики профилирующих специальностей должен проводиться по следующим направлениям: «работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся» [2, с. 700].

Говоря о специфике лексики, не стоит забывать, что язык это комплексная система, требующая комплексных знаний в своей совокупности. Работая над содержанием материала нужно учитывать, тот факт, что при его изучении студент должен овладевать всеми видами языковой деятельности. [2, с. 701]. Введение лексических единиц с переводом на русский язык способствует чтению и переводу текстов на определённые темы, что является базой формирования у будущих специалистов профессионально значимых умений чтения иноязычных источников в условиях ограниченного времени является текст. Обсуждение прочитанных текстов проходит в форме ответов на вопросы. Заключительный этап работы над текстом включает самостоятельное составление диалогов по изученным темам, а также выступление с

докладами и презентациями. Традиционной формой контроля усвоенной лексики считаются диктанты, а также устные и письменные переводы с русского на английский и с английского на русский язык. Тексты сопровождается система упражнений, направленная на развитие необходимых для этого уровня навыков и умений. Упражнения лексико-грамматического характера направлены на накопление специальной лексики. Упражнения на уровне текста подводят студента к формированию содержательного высказывания в устной или письменной речи. Упражнения по структурированию информации формируют навыки самостоятельной научной работы с источниками информации на основе определенных правил и критериев. Через них же студент приобретает навыки комментирования, аргументирования, ведения дискуссии и т.д. [2].

Профессионально-ориентированная подготовка выводит иностранный язык из области «обще дисциплинарных дисциплин» на уровень прикладного предмета, через который студенты изучают свою профессию, что дает возможность освоить требуемые государственным стандартом все общие компетенции ОК 1 – ОК 9, а также максимально возможное количество ПК с учетом правильной подготовки курса, в ходе которого студенты овладеют следующими знаниями и навыками, способствующими формированию ПК:

- руководства работами, связанными с применением грузоподъемных механизмов, при монтаже и ремонте промышленного оборудования, а также осуществления контроля этих процессов с использованием контрольно-измерительных приборов;
- выбора методов восстановления деталей и участие в процессе их изготовления;
- выбора эксплуатационно-смазочных средств и методов регулировки и наладки промышленного оборудования в зависимости от внешних факторов;
- способов выявления и устранения недостатков в процессе эксплуатации промышленного оборудования.
- составления документации для проведения вышеперечисленных работ.

Анализируя исследования в рамках данного вопроса, можно сказать, что изучение иностранного языка является опережающим фактором в процессе формирования профессиональных компетенций. Поэтому уместно отметить и то, что «Иностранный язык» может носить ярко выраженный прикладной характер, то есть обучение иностранному языку может привести к овладению не только одной из общекультурных компетенций будущих специалистов нефтегазовой отрасли, но и может являться средством овладения профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Кулешова С.А. Обучение иноязычной коммуникации как средство формирования профессиональной компетентности студента ВУЗА. // Иностранный язык для студентов неязыковых специальностей: новые тенденции, методы, содержание обучения. 2012. №15. С. 680.

2. Матвеева Т.П. Профессионально-ориентированный уровень обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Секция № 7 «Иностранный язык для студентов неязыковых специальностей: новые тенденции, методы, содержание обучения». 2014. №7. С. 711-715.

3. Петрова Г.А. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов: дис. ...канд.пед.наук. Томск, 2009. 175 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СЕКЦИИ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМА В СГАУ ИМ. Н.И. ВАВИЛОВА)

Лобанов В.Г.

инструктор пешеходного туризма, старший преподаватель кафедры «Экономическая кибернетика», ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова», Россия, г. Саратов

Дано понятие спортивного туризма, показаны его спортивные составляющие и методы обеспечения безопасности в спортивных походах. Прослежена его роль в жизни современного студента вуза. Выявлены и проанализированы основные трудности в привлечении современной молодёжи к занятию спортивным туризмом. Предложен путь повышения популярности туризма как вида спорта. Приведён опыт работы секции спортивного туризма СГАУ.

Ключевые слова: экологическое воспитание, спортивный туризм, лидер, инструктор туризма, школа инструкторов туризма, здоровьесберегающие технологии обучения, безопасность туристских походов, секция туризма, перспективы развития спортивного туризма, заниматься туризмом престижно, опыт работы секции спортивного туризма.

Под туризмом понимается род занятий, предполагающий выезд (выход) из мест постоянного проживания, но не связанный с производственной деятельностью.

Спортивная составляющая туризма заключается в преодолении естественных природных препятствий: ненаселённой местности, бездорожья, лесов, болот, водных преград, горных перевалов, осыпных, ледовых и скальных рельефов.

Спортивный (экстремальный) туризм принципиально отличается от популярного в настоящее время рекреационного туризма, являющегося, как правило, видом комфортного отдыха.

Экстремальный туризм предполагает прохождение группой спортсменов определённого, заранее заявленного и утверждённого маршрута за определённое время. Маршрут, как правило, проходится в автономном режиме, то есть всё необходимое снаряжение, горючее и продукты питания участники похода несут на себе в рюкзаках от начального пункта. Прохождение маршрута предполагает минимальный уровень комфорта, который может обеспечить жизнь в палатке, готовка пищи на костре, на примусе или на газовой го-

релке. Чем выше категория сложности похода (от самой простой первой до высшей шестой), тем серьёзнее препятствия на маршруте.

Занятие спортивным туризмом способствует выработке навыков существования в отрыве от благ цивилизации и поведения в экстремальных ситуациях. Помимо этого, участники походов получают большой заряд положительных эмоций от общения с окружающей природой, от чувства победы над объективными и субъективными трудностями.

Для регулярно занимающихся экстремальным туризмом, он из хобби, превращается в образ мировосприятия, образ жизни, и, в конечном итоге, способствует выработке навыков экологически грамотного поведения.

По мнению автора, можно выделить три основных элемента экологически грамотного поведения современного человека, о некоторых аспектах которого писалось ранее [3]. Забота о собственном здоровье и здоровье окружающих; бережное отношение к среде обитания, в частности, к окружающей природе; экологическое мышление и, как следствие, ответственное отношение к внедряемым в повседневный обиход достижениям современной науки.

Первый элемент экологически грамотного поведения студента, а именно, забота о здоровье, трактуемая иногда как здоровьесбережение [1, 3], то есть стремление к здоровому образу жизни, важен не только для самого индивидуума, но и для социума в целом.

Одна из целей обучения в вузе – подготовка специалистов, способных в процессе трудовой деятельности создавать прибавочный продукт. При этом предполагается, что его объём превзойдёт объём средств, затраченных на образование. Это означает, что выпускники вуза в течение десятилетий должны плодотворно трудиться, не отягощаясь при этом проблемами собственного здоровья. Отсюда следует, что будущие выпускники вузов должны стремиться не только сберечь, но и улучшить своё физическое состояние, утвердиться в отказе от вредных для здоровья привычек, воспитать у себя культуру здоровья, действенную мотивацию к ведению здорового образа жизни. Последнее предполагает, в частности, последовательное и целеустремлённое соблюдение некоторых простых правил: чередования умственной и физической нагрузки, аудиторных занятий и занятий физической культурой, а также отказа от курения и алкоголя.

Многолетний опыт работы в этом направлении позволяет утверждать, что в сегодняшней социально-общественной обстановке туризм как вид спорта способствует формированию экологически грамотного поведения. Прежде всего, он позволяет дать устойчивую мотивацию к ведению здорового образа жизни: для прохождения маршрута с рюкзаком весом тридцать килограммов и преодоления, встречающихся на маршруте препятствий необходимо иметь немалый запас здоровья.

Вторым элементом экологически грамотного поведения является вытекающее из чувства единения с окружающей природой желание как можно меньше навредить ей своими поступками. На практике это выражается в бережном отношении к растениям и животным, элементам ландшафта, родникам, рекам и водоёмам.

Настоящий турист без жизненной необходимости не срубит живое дерево, не сделает нового кострища, не оставит после себя мусор где-нибудь на леднике, на высоте трёх с половиной километров, хотя там вес переносимого груза рассчитывается с точностью до грамма.

Воспитанники секции туризма нашего вуза практикуют регулярные мероприятия по уборке традиционных мест отдыха от следов пребывания больших масс людей, приводят в порядок родники и берега водоёмов.

Третьим, едва ли не главным элементом экологически грамотного поведения является экологическое мышление. Современное экологическое мышление требует перехода от многовековых традиционных идей и ценностей (механистического представления о вселенной и о человеке, взгляда на общественную жизнь как на конкурентную борьбу за существование, веры в неограниченный материальный прогресс, достигаемый за счёт экономического и технологического роста), к таким ценностям, как сотрудничество, сохранение, качество и партнёрство.

Спортивный туризм позволяет на практике реализовать здоровьесберегающие технологии обучения студентов вуза. Однако, помимо спортивной и оздоровительной функции, спортивный туризм выполняет ещё одну, очень важную миссию – воспитательную [1, 3, 4]. Участники походов учатся жить, работать и строить отношения в замкнутом коллективе. Руководителю же группы приходится искать выход в самых различных экстремальных ситуациях, связанных с погодными условиями, особенностями рельефа и трудностями человеческих взаимоотношений.

Как и в любом виде спорта, в туризме необходимы лидеры. Таковыми являются, прежде всего, инструкторы, руководящие секциями туризма (фактически, тренеры) или выступающие в роли помощников руководителей, а также квалифицированные спортсмены, которые могут руководить походами, но, по различным причинам, не приобрели инструкторского звания. Для получения этого звания необходимо выполнить норму второго спортивного разряда и успешно пройти школу инструкторов туризма.

В целях обеспечения безопасности проведения туристских походов существует система постепенного накопления опыта. К прохождению похода более высокой категории сложности (к.с.) допускаются участники, прошедшие поход категории сложности на одну ступень ниже. Например, для участия в походе III к.с. необходимо предварительно пройти поход II к.с., и т.д.

Для руководителей походов предусмотрен следующий порядок. Походом I к.с. может руководить спортсмен, прошедший поход II к.с. Для руководства походом II к.с. необходимо иметь руководство походом I к.с. и участие в походе III к.с., и т.д.

Таким образом, подготовка инструкторов туризма – длительный и трудоёмкий процесс. Наиболее оптимальный путь его осуществления – организация школы инструкторов туризма по видам (пеший, горный, лыжный, водный, и т.д.). Однако, в эту школу должны прийти слушатели с определённым опытом, с выполненным руководством походом I к.с., а, лучше, с правом руководства походом II к.с. (т.е. с руководством походом I к.с. и участием в по-

ходе III к.с.). Несколько меньшее время занимает подготовка руководителей спортивных туристских походов, но, чтобы вырастить руководителя походами даже самыми простыми, I к.с., нужно не менее двух лет.

В студенческом спорте смена поколений происходит с жёсткой периодичностью, и за четыре года не всегда удаётся подготовить не только инструктора, но и просто квалифицированного участника. К тому же, спортивный туризм в настоящее время перестал быть массовым видом, и численный состав секции весьма ограничен. Об этом свидетельствует и опыт работы секции спортивного (экстремального) туризма, функционирующей в Саратовском аграрном университете им. Н.И. Вавилова.

Первой причиной сложившейся ситуации является то, что для совершения походов II к.с., а, тем более, III к.с., необходим выезд в отдалённые районы, а это требует от участников значительных финансовых затрат.

Так, поход по Кавказу обошёлся каждому из его участников в 12000 рублей (по сост. на 2013-ый год), по Алтаю – в 16000 рублей (по сост. на 2011-ый год), поход по Саянам – 30000 руб. (по сост. на 2014-ый год).

Как правило, студенты могут позволить себе участвовать в подобном мероприятии только раз в году, а некоторые – даже не каждый год. Таким образом, требуется финансовая поддержка наиболее активных воспитанников секции, хотя бы в виде оплаты дорожных расходов к месту проведения похода и обратно.

Второй причиной является то, что для участия в походе необходимо иметь значительное количество специального снаряжения (одежду, кошки для движения по ледникам, ледоруб для страховки на сложных рельефах и – самое дорогое – обувь). И тут финансовая помощь могла бы способствовать решению вопроса.

Третья, самая главная причина – социально-общественная и экономическая обстановка. В молодёжной среде «тусовочная» активность и замена реальной деятельности (общения, путешествий и даже развлечений) виртуальной стала столь популярной, что очень трудно переубедить сегодняшних студентов в необходимости оторваться от клавиатуры и монитора и влиться в куда более содержательную действительность. Тем более, что спортивный туризм требует, пусть и на время, расстаться с привычными благами цивилизации и кажущимся незаменимым комфортом.

Продолжительное и успешное занятие спортивным туризмом укрепляет характер, делает людей самостоятельными и способными принимать решения и брать на себя ответственность в критических ситуациях. Такие качества нужны всем людям на всех рабочих местах и должностях, но особенно необходимы они для работников, специальность которых связана с длительными экспедициями или пребыванием в удалённых районах нашей страны: биологов, лесоводов, геологов, врачей, спасателей МЧС и т.п. Поэтому, по мнению автора, необходимо проводить агитационно-массовые мероприятия в масштабе вуза, чтобы студенты знали, что заниматься туризмом не только полезно для здоровья, но также требуется для расширения кругозора и выра-

ботки навыков, необходимых в жизни и будущей трудовой деятельности, и, в итоге, престижно.

Работа секции спортивного туризма СГАУ включает в себя все перечисленные выше виды деятельности: воспитание экологически грамотного поведения, внедрение здоровьесберегающих технологий в обучение, воспитательную работу и подготовку квалифицированных кадров в области спортивного туризма [1, 3, 4].

Список литературы

1. Лобанов В.Г. Впечатлений полны рюкзаки (Из опыта работы секции спортивного туризма СГАУ им. Н.И. Вавилова). // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2013. № 6 (72). С. 27-28.

2. Лобанов В.Г., Репин В.Ф., Софьин В.С. Гендерные особенности экологического мировоззрения студентов вузов различного профиля. // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 года.: в 10 ч. ISBN 978-5-9906355-7-9 (Часть IX) / Белгород : ИП Петрова М.Г. 2015. Часть IX С. 84.

3. Лобанов В.Г., Софьин В.С. Спортивный туризм как средство реализации здоровьесберегающих технологий обучения студентов. // Международный журнал экспериментального образования (Медицинские науки), ISSN 1996-3947. 2012.. № 8 С. 50-52.

4. Тверская Н.В. Здоровьесберегающий подход в развитии успешности ученика.// Вовремя. 2005. № 2 С. 40-44.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Максимова И.В.

старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин,
Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО
«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет»,
Россия, г. Н. Новгород

Жадаев А.Ю.

старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин,
Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет»,
Россия, г. Н. Новгород

В статье показаны возможности применения дистанционного обучения по биохимии в качестве одним из эффективных способов проверки знаний студентов. Вместе с тем это должно способствовать активизации познавательной деятельности студентов в учебном процессе.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, дистанционное обучение, активизация познавательной деятельности, уровень знаний.

Актуальность данного направления исследования обусловлена тем, что в настоящее время активно разрабатываются и внедряются в практику рабо-

ты ВУЗов электронные образовательные ресурсы. В зарубежных и отечественных школах накоплен значительный опыт применения различных систем электронного обучения (e-Learning), которые определяются такими терминами, как электронное обучение, дистанционное обучение, обучение с применением компьютеров, сетевое обучение, виртуальное обучение, обучение при помощи информационных, электронных технологий.

Опыт электронных систем обучения может быть использован при дистанционном обучении студентов ИПТД – филиала ГБОУ ВО НГИЭУ по дисциплинам естественнонаучного цикла, например, по биохимии.

Согласно определению Е.С. Полата «дистанционное обучение (дистантное обучение, распределенное обучение) – процесс передачи знаний, формирования умений и навыков при интерактивном взаимодействии как между обучающим и обучающимся, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающий все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемый в условиях реализации средств ИКТ» [2, с.59].

Дистанционное обучение, как показывает анализ литературного материала, базируется на общедидактических принципах, к которым можно отнести наглядность, доступность, научность, интерактивность, массовость, гуманизацию, непрерывность обучения.

На наш взгляд, использование дистанционного обучения студентов биохимии позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся к предмету, позволяет более быстрой социальной адаптации студентов к обучению в ВУЗе, особенно это важно для первокурсников, а также студенты самостоятельно могут получать необходимые им знания по учебной дисциплине [1, с.190].

При реализации данных форм обучения возникает ряд проблем, которые связаны с проверкой теоретических знаний студентов в электронной форме.

Рассмотрим, каким образом был сформирован материал для учебной дисциплины «Биохимия» в электронной форме Moodle. Для проверки теоретических знаний в среде Moodle был создан электронный банк вопросов, разделенный по конкретным темам. Типы вопросов использовались разные: «на соответствие», «множественный выбор», «вычисляемый», «краткий ответ» и т.д. На наш взгляд, наиболее эффективными являются «вычисляемый» и «краткий ответ», которые не предлагают варианты ответа, а требуют ввести их самостоятельно. Формирование итогового теста по теоретической части частично осуществляется выбором заданного количества случайных вопросов из различных категорий. При этом тест можно формировать достаточно гибко, учитывая число часов, выделенных на изучение дисциплины. Общее количество вопросов в тесте 35, время на выполнение тестового задания отводится 60 минут.

При прохождении on-line тестирования особое внимание следует уделить обеспечению его безопасности. Поскольку возможно параллельно зайти

в экзаменационный тест с любого компьютера и сдать его за студента. Для исключения такой ситуации нами были введены ряд настроек теста. Результаты показали, что наиболее эффективны следующие приемы:

- задать дату начала и окончания тестирования;
- задать ограничение времени на прохождение теста;
- количество попыток установить одну, чтобы студент не мог повторно пройти тест в установленный промежуток времени;
- установить пароль на тест.

Нужно отметить, если пароль задан, то студент должен будет ввести его перед попыткой прохождения теста. Рекомендуем после начала теста пароль сразу же поменять, чтобы студенты не передали пароль и за них не прошли тестирование другие.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод об актуальности проблемы углубленного изучения дистанционного обучения по биохимии и условий их успешного внедрения в практику работы ВУЗов.

Список литературы

1. Жадаев, А. Ю. Перспективы развития электронного обучения по химии в условиях современной работы профессионального учебного заведения / А.Ю. Жадаев // Продовольственная независимость России – приоритетная задача агропромышленного комплекса: Тр. VII Межвуз. науч.-практ. конф. для аспирантов, преподавателей, специалистов. – Н.Новгород: Нижегородский институт технологий и управления, 2012. – 256 с.

2. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Изд-й центр «Академия», 2006. – 400с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ КАК КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА (В ШИРОКОМ СМЫСЛЕ)

Мателенок А.П.

старший преподаватель кафедры высшей математики,
Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк

В данной статье проиллюстрирована методика проектирования лекционных занятий как важной структурной единицы учебно-методического комплекса (в широком смысле). Установлены принципиальные требования к разработке лекции. Раскрыты структура и последовательность деятельности преподавателя по проектированию, разработке и применению лекции по теме «Физические и механические приложения определенного интеграла. Общий принцип применения определенных интегралов для решения задач физики и химии». Результаты исследований, представленных в данной статье, носят практико-ориентированный характер, могут быть полезны начинающим преподавателям, аспирантам.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, лекция, система компьютерной алгебры, Mathcad.

Лекционные занятия являются самой популярной формой аудиторных занятий, и, несмотря на многочисленную критику указанной формы обуче-

ния, полностью отказаться от них не предоставляется возможным. По мнению С.И. Гессена, лекция необходима для введения в науку и научное исследование: «Такая лекция не может быть заменена никакими книгами, и отметить ее – значит отменить сам университет... значение лекции... не в том, что она заменяет чтение книги, но в том, что она побуждает к чтению и самостоятельному исследованию прослушанного» [1]. Лекция рассматривается нами как важный компонент УМК (в широком смысле, [2]), который должен проектироваться педагогом в тесной взаимосвязи с другими его компонентами и на единых научно-методологических основах. В данной публикации предлагается к обсуждению технология проектирования одного из лекционных занятий. Необходимо отметить, что предложенная к рассмотрению задача, требует отдельного глубокого исследования. При реализации на практике предлагаемой нами методики, мы опираемся на традиционную информационную лекцию с методическими элементами когнитивно-визуального, деятельностного и системного подходов. С целью оптимизации структуры процесса обучения математике, выделим принципиальные требования, которые положим в основу проектируемой методики: «осознание педагогом диалектического характера обучения, из которого вытекает, что нет и не может быть универсальной структуры обучения, способной разрешить все дидактические задачи в равной мере эффективно» [3,69] и «стремление обеспечить возможное разнообразие форм и методов преподавания и учения» [3,71]. Поэтому, проектируя лекционные и практические занятия как компонент УМК (в широком смысле) будем учитывать не только информационную составляющую, но и форму, в которой будет подан материал. Проведенное нами исследование выявило, что ни один из видов лекции (информационная, проблемная, лекция-визуализация) в чистом виде не дает достаточно высоких результатов в обучении студентов и развитии их навыков самостоятельной работы. В связи с этим нами предложено проектирование лекций на основе разумной и научно обоснованной интеграции названных видов лекций с опорой на представленные выше подходы и в соответствии с выделенными критериями оптимизации обучения математике на технических специальностях ([3]). Приведем пример спроектированной лекции по теме «Физические и механические приложения определенного интеграла. Общий принцип применения определенных интегралов для решения задач механики и физики». Структура и содержание лекции включают в себя следующие этапы:

1. Организационный момент.
2. Актуализация и мотивация познавательной деятельности:
 - а) выделение значимости рассматриваемого материала;
 - б) использование внутрипредметных связей;
 - в) постановка задач занятия.
3. Изучение материала.
4. Определение результативности лекции.

Рассмотрим основные этапы занятия.

Повторение. Обучаемым предлагается повторить изученный материал по информационным таблицам [4], с обязательным выделением главных и

важных положений, существенных свойств и отношений, необходимых для выполнения задач. Используя гиперссылки преподаватель последовательно открывает информационные таблицы: «Графики основных элементарных функций», «Решение систем линейных уравнений», «Определённый интеграл и его вычисление», «Геометрические приложения определенных интегралов». Используя выделение цветом, подчеркнет важные моменты, на которых необходимо акцентировать внимание студентов. Обязательно следует сделать акцент на формальную и содержательную сторону определенного интеграла, как предела соответствующей бесконечной суммы бесконечно малых слагаемых. Подчеркивается, что вычисление определённых интегралов возможно не только с помощью ручки и бумаги, но и с помощью компьютера, поэтому рассматривается решение некоторых задач в компьютерном математическом пакете Mathcad: демонстрируется решение задачи о нахождении площади фигуры, ограниченной функциями. Цель проведения этапа: повторение, систематизация, обобщение, углубление изученной информации, подготовка студентов к восприятию предлагаемого лекционного материала.

Основной этап. На данном этапе сообщается тема занятия, формулируются основные цели и задачи лекции. Курс обучения математике на нематематических специальностях, согласно стандарту, предполагает освоение студентами ряда базовых разделов математической науки и ставит целью формирование математического аппарата и развитие логического мышления [5]. Поэтому основной материал лекции объясняется традиционно (без использования возможностей ИТ). Однако при записи готовых формул для вычисления физических величин, наиболее часто встречающихся в приложениях определенного интеграла, целесообразно использовать презентацию. В рассматриваемом случае, смена формы представления изучаемой информации, а именно использование элементов презентации PowerPoint, позволяет придать лекции новизну и акцентировать внимание студентов на наиболее важных моментах, а также оказать помощь в запоминании необходимых формул.

Примеры решения задач. В процессе обучения по курсу высшей математики в техническом вузе необходимо учитывать особенности будущей профессии, чтобы студенты восприняли математику не как отвлеченную науку, а как науку, с помощью которой они смогут более глубоко понять специальные и общеобразовательные дисциплины. В техническом вузе необходимо, не нарушая фундаментальности курса, вести преподавание математики в соответствии с тем, как она используется в специальных дисциплинах, необходимо обучать студентов умениям описывать реальные объекты с помощью математических структур, т.е. знакомить их с основами математического моделирования [5]. Такой подход способствует не только более глубокому усвоению самих математических понятий, но и является предпосылкой использования математического аппарата в будущей инженерной практике. Это обуславливает обзорный характер выбора задач рассматриваемых в лекциях. Первый пример следует рассмотреть достаточно подробно, подвести студентов к решению методом эвристической беседы, продемонстрировать

силу математического аппарата, так, чтобы сформировать у них целостное представление об основных этапах алгоритма решения задачи, составить общий алгоритм построения аналогичной математической модели с использованием определенного интеграла:

- Уточнить необходимые понятия из физики.
- Выполнить чертеж задачи и ввести систему координат.
- Выполнить необходимые построения для решения рассматриваемой задачи.
- Выбрать зависимую и независимую величины.
- Перейти на понятие «элементарный слой» или «элементарная часть изучаемой величины».
- Найти главную часть приращения зависимой величины при изменении x на бесконечно малую величину, т.е. найти дифференциал функции.
- Применить соответствующую формулу для вычисления дифференциала исследуемой величины.
- Определить пределы изменения независимой переменной.
- Определить исследуемую величину с помощью определенного интеграла.
- Провести качественный анализ полученных результатов.

Роль такого примера может выполнить следующая задача: найти работу, которую нужно затратить, чтобы выкачать жидкость плотности γ из цистерны, имеющей форму параболического цилиндра. Размеры цилиндра следует указать на рисунке и выполнить его в виде презентации в PowerPoint. Это не только оправдано, но и дает ряд преимуществ, основными из которых являются наглядность и экономия времени при изображении, при этом все дополнительные построения выводятся на экран, по мере необходимости, не загромождая рисунок. Необходимые для решения задачи понятия из физики (в частности, что «есть работа, затрачиваемая на поднятие тела весом p на высоту h ») методически целесообразно через гиперссылки уточнить из электронного учебно-методического комплекса по физике. Таким образом, появляется возможность обеспечить реализацию в процессе обучения математике межпредметных связей курсов математики и физики. При этом преподавателю следует приложить все свои методические возможности для четкого пояснения этапов решения задачи с целью формирования в сознании студентов целостного представления о составлении математической модели задачи и её реализации с помощью математического аппарата (определенного интеграла), а также возможностей системы компьютерной алгебры. После полного анализа задания, демонстрируется решение этой задачи в компьютерном математическом пакете Mathcad, что позволяет еще раз подчеркнуть использование систем компьютерной алгебры как вспомогательного аппарата при выполнении математических вычислений на различных этапах решения комплексных задач. Выделенный основной этап лекции следует завершить решением или созданием частных алгоритмов решения других заданий.

Выводы в конце лекции желательно, чтобы сделали сами студенты, а преподаватель эти выводы конкретизировал для записи в конспекты.

Отметим, что педагогическая практика и экспериментальные исследования подтверждают эффективность спроектированной лекции, т.к. она содержит возможности активизации и рациональной организации аналитико-мыслительной деятельности обучающихся, систематизации изучаемого материала и позволяет сделать его доступным для студентов технических специальностей. В рассматриваемой лекции средства информационных технологий, элементы системного, когнитивно-визуального, деятельностного подхода дают возможность находить новые формы и приемы представления информации, реализуют подачу сложного информационного материала в интересной и удобной для усвоения форме.

Список литературы

1. Гессен, С.И. Общие основы педагогики. Введение в прикладную философию/С.И. Гессен. – М., 1955 г.
2. Вакульчик, В.С. Содержательно-методический и оргуправленческий аспекты проектирования и функционирования систематического контроля как важной компоненты УМК в процессе обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестник ВГУ им П. М. Машерова. – 2015.- №2-3(86-87). – С.108-117.
3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 252 с.
4. Вакульчик, В.С., Методические средства и приемы реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей./ В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестник Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2013.- №15. – С.40-47.
5. Вакульчик, В.С. Принцип прикладной направленности в процессе обучения на технических специальностях: методические аспекты реализации с привлечением информационных технологий. В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок, А.В. Капусто // Вестник Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2013.- №7. – С.49-56.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Меерзон Т.И.

доцент кафедры социальной психологии, к.б.н.,
Институт педагогики и психологии ОГПУ, г. Оренбург

Качалай Е.М.

студентка 3 курса, Институт педагогики и психологии ОГПУ, г. Оренбург

В статье рассматриваются основные проблемы современного образования детей с ОВЗ. Инклюзивное образование позволяет детям с особыми образовательными потребностями получить полноценное образование в общеобразовательных учреждениях, реализовать творческие, интеллектуальные, духовные и личностные качества. Однако, в практике наблюдается неготовность сопровождения образовательного процесса как самих учреждений, педагогического коллектива, так и родителей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, одинаковая доступность образования, интеграции лиц с отклонениями в развитии.

В любой стране мира, различных социальных группах общества имеются люди с ограниченными возможностями здоровья, и их число значительно и продолжает расти. Традиционно в России система образования предполагала получение образования детьми с той или иной формой нарушения здоровья, с особенностями развития, инвалидами в специальных коррекционных школах, специальных школах-интернатах или на дому. Но по объективным и субъективным причинам за последние десятилетия мировое общество, в том числе и Россия, существенно изменили отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья и оценке возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Пришло понимание того, что этим детям необходимо приобретать социальный опыт, создавать благоприятные условия развития, способствующие реализации его способности и учитывающие индивидуальные образовательные потребности. Сформировалась новая установка подхода к этим детям: к каждому ребенку подходить с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение, а не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта.

Инклюзивное образование предполагает устранение барьеров между коррекционным и обычным обучением в массовой школе, между специальными учреждениями и массовой школой, куда доступ детям с ОВЗ прежде был закрыт. Идеи интеграции лиц с отклонениями в развитии уже около 23 лет. И если на предшествующем этапе развития общество боролось за организацию специальных коррекционных учебных учреждений, то теперь оно стало рассматривать обучение детей в специальных школах как социальный «лейблинг», нарушение его прав [3. с.79].

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями. Основная идея обучения – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в отдельных специализированных учреждениях, а в обычных общеобразовательных школах. Для России инклюзивное образование достаточно новое явление. Довольно длительный период времени говорится, что ценностной установкой должна быть интеграция в общество, и инклюзия выступает как один из возможных путей [2, 151].

Совершенно очевидно, что споры и дебаты вокруг проблемы инклюзивного образования будут разгораться до тех пор, пока наше общество не признает тот факт, что дети инвалиды – это реальность, от которой нельзя отворачиваться. Но вместе с тем, перед обществом назревает ряд вопросов: Как адаптировать детей инвалидов к современной жизни? – Готовы ли школы работать с такими детьми? А главное, хотят ли этого сами родители? Все эти вопросы достаточно сложные и противоречивые.

На этапе понимания и внедрения инклюзивного образования серьёзные практические исследования позволили получить знания о процессах и результатах качественных изменений, изменения общих представлений о возможности и продуктивности процессов инклюзии в образовании. Сейчас ин-

клюдивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и поэтому крайне неустойчива. Необходимо и дальнейшее изучение успешного опыта и подробное рассмотрение процессов и механизмов её запуска и сопровождения.

Первой, самой главной проблемой является позиция родителей. Важнейшей задачей инклюзивного образования, на наш взгляд, является построение индивидуального образовательного маршрута ребенка. И в первую очередь, родители определяют образовательную траекторию ребёнка с особыми образовательными потребностями. Исходя из этого, важна партнёрская позиция родителей по отношению к школе, а также принятие ответственности за образовательный результат. Ведь если родитель отдаёт предпочтение общеобразовательному учреждению, то это свидетельствует, прежде всего, о понимании важности данной проблемы и осознании готовности вкладывать огромные силы в развитие и обучение своего ребенка, так как это требует больших физических и психических затрат. Мы хотим, чтобы родитель был партнёром, но очень часто лишаем его права ответственного выбора. Тогда рекомендации специалистов становятся «приговором», а консультация не открывает возможностей и вариантов поведения [2, 152].

Исходя из вышесказанного, в процессе развития инклюзивного подхода в образовании позиция родителей должна приобретать всё большую самостоятельность и активность. Важнейшей задачей школ должно быть умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребёнка.

Существует необходимость проведения системы специальных мероприятий, предусматривающих включение детей с «по-иному» развитыми способностями в социум. Все это должно происходить постепенно. При интенсивном включении детей с особыми образовательными потребностями в общество, есть риск негативных последствий из-за отношений людей к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование (включающее образование, совместное обучение) представляет собой широкий процесс интеграции и должно сочетать и инклюзивное образование и коррекционное. Попытка оставить только одно образование – неправильна. Инклюзия должна предусматривать вариативность, что предоставляет родителям таких детей возможность, право выбора выбирать в какой школе будет учиться ребенок: в коррекционной или общеобразовательной.

Одинаковая доступность образования для всех детей требует реформирование школ, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, процесс обучения должен подстраиваться под нужды и потребности развития ребенка с ОВЗ.

К сожалению, на современном этапе, в общеобразовательных школах мало квалифицированных специалистов, и бюджет школы не может позволить финансирование таких специалистов. Имеет место и такая проблема, как недостаточная обустроенность зданий (отсутствие пандусов и приспособ-

соблений). Еще одна проблема, это не разработанность программ обучения так, как в системе инклюзивного образования должна присутствовать гибкость – в разработке программы, в разработке стандарта, в экономических механизмах. Решая стоящие проблемы на пути к интеграции, можно придумать и программу обучения, и содержание, и оценивание динамики развития, но вся эта система, так или иначе, пока является тормозом развития такого ребенка, и это необходимо понимать.

Программа инклюзивного образования должна быть создана для такого рода детей, как «особое разнообразие», и, несомненно, должна быть тщательным образом спроектирована и разработана. Особое место должно иметь соотношение, определяющее, какое финансирование должно быть вложено на одного ребенка. Идея инклюзивного образования займет место лишь в том случае, если она овладеет умами всех людей, а также станет составной частью профессионального мышления педагогов [1. с.83-85].

На наш взгляд, общество пока не готово к включению детей с особыми образовательными потребностями в общество. Однако в будущем, при должном усовершенствовании технологий обучения и решении всех стоящих задач инклюзивного образования это представляется возможным. Хотя это очень длительный и трудоемкий процесс, требующий детальной разработки, ведь массовая система образования России не имеет сегодня ни концепции, ни технологий, ни движущих сил, ни средств, ни, самое главное, привлекательных мотивов для осуществления каких-либо внутренних изменений под задачи инклюзивного образования.

Список литературы

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1, 2011. С. 83-90.
2. Королева Ю.А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции/ Ю.А. Королева// материалы XV междунар. науч. – практ. конф. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 151-155.
3. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1. С. 77-88.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ХОДЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Михайлова И.М.

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

В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие развитию творческих качеств личности студентов-бакалавров. Виды творческой деятельности, реа-

лизуемые на занятиях со студентами ПсковГУ на факультете образовательных технологий и дизайна, позволяют вырабатывать у будущих педагогов творческую активность, оригинальность, эмоциональную отзывчивость, самостоятельность, а также оказывают воздействие на духовное саморазвитие обучающихся.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческие проекты, профессиональные компетенции, детский журнал, драматизация.

В современном мире человеку просто необходимо уметь творчески мыслить, принимать нестандартные решения, поэтому в школах и дошкольных учреждениях активно решается такая задача, как развитие творческих способностей детей. Следовательно, педагог, чтобы быть готовым формировать творческую личность, должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями, как-то: способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

Понятия «творчество», «творческие способности» и «творческая деятельность» находим в трудах Л.С. Выготского, Н. Бердяева, В.М. Теплова, А.Н. Лука, Я.А. Пономарева, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Богоявленской, М.Е. Богоявленской, М.А. Холодной и других.

Творческой личности присущи следующие качества: творческая активность, оригинальность, способность и стремление к внесению новизны, наличие развитого воображения, эмоциональная отзывчивость, упорство, высокая самоорганизация и работоспособность. Данные качества развиваются непосредственно в творческой деятельности. Творческой деятельностью называют такую деятельность человека, которая создает нечто новое [2, с. 3].

Одним из педагогических условий, способствующих развитию творческих качеств личности студентов-бакалавров, является выполнение студентами творческих заданий и использование метода проектов.

В качестве примера рассмотрим, как данное педагогическое условие реализуется в ПсковГУ на занятиях со студентами бакалавриата направления «Педагогическое образование» с профилями подготовки «Начальное образование», «Дошкольное образование» и направления «Психолого-педагогическое образование» с профилями «Педагогика и психология дошкольного образования», «Психология образования».

В ходе изучения элективных курсов «Развитие творческих способностей детей средствами гуманитарных дисциплин», «Формирование культурного поля детей» студенты выполняют такие творческие задания, как проектирование уроков (литературного чтения, музыки, изобразительного искусства, технологии), на которых разные виды искусств выступают в содружестве, а задания, предложенные учителем, носят творческий характер. Для проектирования, например, урока литературного чтения студенты не только

подбирают к художественному произведению картины и музыку, но и разрабатывают маршрутные листы, помогающие детям выполнить творческое задание – сочинить сказку, загадку или стихотворение; нарисовать героя или эпизод из текста; изготовить поделку или аппликацию по теме произведения. При разработке уроков студенты знакомятся с опытом работы учителей школ города Пскова, в частности, с работой по созданию альманаха к художественному произведению Ш. Перро «Спящая красавица» [1].

Так, к произведению А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне лебеди» студенты подобрали иллюстрации, выполненные И.Я. Билибиным, и картину М.А. Врубеля «Царевна-Лебедь», а также оперу Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане...». Творческим заданием было художественное иллюстрирование трех чудес, описанных Пушкиным в этой волшебной сказке.

При изучении дисциплин «Теория и технология начального литературного образования», «Литературное образование дошкольников», будущие учителя и воспитатели проектируют фрагменты урока литературного чтения или НОД (этап вторичного синтеза художественного произведения с привлечением творческих видов деятельности). В ходе групповой работы студенты продумывают, как организовать такие виды творческой деятельности, как иллюстрирование (словесное рисование, музыкальное иллюстрирование, художественное иллюстрирование: сопоставление репродукций с картин художников, сопоставление иллюстраций из детских книг, создание рисунков к произведению); создание киносценария; создание диафильма; инсценирование (чтение по ролям, пантомима, постановка живых картин, драматизация).

Драматизация осуществляется после предварительной работы. Сначала студенты готовят в соответствии с рекомендациями преподавателя презентацию о театре для детей, затем пишут сценарий для постановки произведения на сцене, далее выбирают режиссера, распределяют роли, назначают гримеров, парикмахеров, администратора, звукорежиссера бутафоров и декораторов, потом назначают репетиции, создают афишу, программку и билеты, и наконец, представляют спектакль на суд зрителей.

Кроме того, в рамках изучения данных дисциплин студенты участвуют в конкурсах: «Конкурс исполнительского мастерства», где составляют партитуру басни и читают ее выразительно наизусть, предварительно сопоставив варианты исполнения и «Конкурс на лучшую загадку», в рамках которого будущие педагоги придумывают загадки. Интересными для студентов являются и творческие проекты «Создание книжки-игрушки», «Проектирование детского журнала».

Проект «Создание книжки-игрушки» предполагает знакомство студентов с разновидностями данного типа книг для детей. В статье [3] студенты знакомятся с определением и с классификациями книжек-игрушек. Далее обсуждается процесс работы по созданию книжки. Каждый студент выбирает вид книжки-игрушки, которую он хотел бы изготовить. Большинство студентов интегрируют разные типы книжек-игрушек в одну. Например, книжки с

вырубкой по контуру и книжки с прорезями и клапанами; мягкие книжки и книжки с двигающимися элементами. Книжка-игрушка – это книга-изоиздание необычной конструкции для детей, которая помогает решать учебные и воспитательные задачи [3], поэтому студент, создавая книгу, продумывает и то, как ребенок будет с книжкой играть. Также определяется произведение или произведения, которые будут представлены в книге. Особое место отводится обложке – она «дверь в книгу». В конце изучения дисциплины книги презентуются на выставке.

В ходе выполнения проекта по созданию детского журнала студентам предлагается: во-первых, изучить теоретические вопросы по теме проекта: раскрыть понятие «периодическая печать», выделить особенности периодических изданий (периодичность, рубрикация), изучить историю происхождения детской периодики, выяснить какие журналы читали дети в России, проанализировать тематику и основные задачи современной периодики для детей и разделить детские журналы на группы; во-вторых, исходя из выделенных групп периодики для детей, определить тип журнала, который будет проектироваться: для девочек, для мальчиков, развлекательный, познавательный, юмористический, литературно-художественный, научно-популярный, религиозный и т.п.; в-третьих, придумать название журнала и обложку, продумать периодичность его выпусков, рубрикацию каждого выпуска, гостя номера, конкурсы, рекламу; в-пятых, наполнить конкретным содержанием один из номеров журнала; в-шестых, презентовать свой проект перед однокурсниками. При подготовке проекта студенты также обращаются к опыту учителей Пскова [4].

Изучая дисциплину «Основы формирования межкультурной и межъязыковой компетенции у дошкольников», студенты создают творческие проекты, рассчитанные на длительный срок реализации, с привлечением внеурочных форм работы с различными видами искусства и рассчитанные на полиэтническую аудиторию. В центре проекта два произведения (литературных или фольклорных) разных народов. Задача студентов сопоставить произведения, через сопоставление культур, в поле которых находятся данные тексты.

Итак, педагог должен помнить, что для развития творческой личности важно преподносить студенту знания не в готовом виде, а создавать такие условия, при которых возникает необходимость в продуктивной деятельности.

Список литературы

1. Бренькова О.С., Михайлова И.М. Художественное произведение в эстетическом пространстве младшего школьника // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: Материалы Третьей Всероссийской научно-методической конференции СПб, 21-22 февраля 2008. СПб.: «САГА», 2008. 208 с. С. 46-52.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
3. Михайлова И.М. Детская книга для современного ребенка // Дошкольник в социокультурном пространстве: Материалы международной научно-практической конференции (9-11 декабря 2008 г.) / Под ред. С.О. Домбек. Псков: ПГПУ, 2009. 354 с. С. 85-88.
4. Михайлова И.М. Создание журнала «Твое здоровье» как условие реализации компетентностного подхода // Компетентностный подход в интеллектуально-

развивающем образовательном пространстве региона: Материалы третьей международной научно-методической конференции 23-24 апреля 2009 г. / Отв. ред. к.ф.н. И.Д. Степанова [Лозинские чтения]. Псков: ПГПУ, 2009. 432 с. С.185-187.

РОЛЕВЫЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Морозова О.Н.

доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук, доцент,
Тамбовский государственный технический университет, Россия, г. Тамбов

В статье ролевая учебно-профессиональная игра рассматривается в качестве одного из путей активизации творческой деятельности студентов на занятиях по иностранному языку. Отмечено, что профессиональная направленность учебного материала позволяет повысить заинтересованность студентов в изучении иностранного языка и является стимулом для их творческой активности. Межпредметные связи иностранного языка и профилирующих дисциплин представлены как способ совершенствования подготовки высококвалифицированного специалиста.

Ключевые слова: ролевая учебно-профессиональная игра, творческая активность, профессиональная направленность, речевое поведение.

В наши дни общим принципом организации всех сторон общественной жизни и его характерной чертой является всемерное и постоянное развитие активности и творчества всех членов общества [1].

Одним из путей активизации творческой деятельности студентов на занятиях по иностранному языку является внедрение ролевых учебно-профессиональных игр, что позволяет моделировать речевое поведение обучающихся в разнообразных ситуациях повседневного профессионального общения. Необходимо заметить, что в процессе повседневной профессиональной деятельности выпускники технического вуза, безусловно, не будут использовать иностранный язык. Однако они могут и должны получать, изучать и использовать аутентичные материалы на иностранном языке для принятия каких-либо решений. Использование именно таких материалов и может обеспечить возможность создания игровых ситуаций на занятиях по иностранному языку [2].

Характер указанных выше материалов предполагает формирование у студентов на их основе умений и навыков таких видов речевой деятельности, как чтение (с передачей подробного или общего содержания прочитанного документа), говорение и аудирование.

Профессиональная направленность, как учебного материала, так и действий с ним является одним из условий повышения заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, что, в свою очередь, стимулирует их творческую активность на занятии. Задача преподавателя заключается в том, чтобы побуждать и поддерживать эту творческую деятельность, превратив ее в вынужденную для студента активную речевую деятельность. Активность

обучающегося на занятии ведет к повышению его самостоятельности, результатом которой должна быть выработка им самостоятельного решения [1].

Ролевые учебно-профессиональные игры на занятиях по иностранному языку целесообразно проводить на одном из последних занятий по каждой изучаемой теме, т. е. только после того, как у студентов сформированы лексические и грамматические умения и навыки.

Для проведения ролевой учебно-профессиональной игры разрабатывается сценарий, предполагающий обстановку реальной профессиональной деятельности, т.е. конечная цель игрового занятия должна заключаться в принятии участниками игры решения относительно использования какой-либо определенной технологии. Однако на принятие такого решения оказывают влияние те сведения, которые участники игры получили в результате обработки аутентичных материалов на иностранном языке. Объем обрабатываемого участниками игры иноязычного материала зависит в значительной мере от этапа обучения. Объем указанных речевых умений и навыков предусмотрен программой обучения иностранному языку.

Учебная группа делится на несколько малых групп, каждой выдаются определенные задания и роли. Затем в ходе игры эти задания и роли могут меняться так, чтобы все участники проверили свои силы. Затем задания каждой группы меняются. На заключительном этапе участники игры, используя полученные данные, сообща принимают решение о дальнейших действиях или корректируют ранее принятое решение (данное преподавателем в начале занятия).

Анализ результатов учебно-профессиональной игры и определение победителей проводятся преподавателем после ее проведения. Здесь следует отметить, что, оценивая речевую деятельность участников игры, преподаватель имеет полное право игнорировать все те незначительные ошибки в языке и речи, которые не нарушают коммуникации, не препятствуют получению искомой информации. Это создает благоприятную обстановку в учебной аудитории, повышает речевую активность студентов, устраняет боязнь сделать ошибку, что и приводит к активизации творческой деятельности обучаемых.

Проведение ролевой учебно-профессиональной игры не только стимулирует студентов максимально реализовывать сформированные умения и навыки иноязычной речевой деятельности, но и повышает их творческую активность. Это, в свою очередь, позволяет преподавателю осуществлять контроль речевых умений и навыков, определять недостатки в работе студентов и преподавателя, анализировать их и, следовательно, рационально и эффективно строить дальнейшую работу. Кроме того, в таких условиях неизбежно функционируют межпредметные связи иностранного языка и профилирующих дисциплин, что способствует совершенствованию подготовки высококвалифицированного специалиста.

Список литературы

1. Коробий Е.Б. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов как педагогическая проблема // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С.141-142.

2. Мешкова Л.М. Теоретические аспекты активизации учебно-познавательной деятельности студентов технических вузов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2010. Выпуск № 4. С. 144-150.

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО АДРЕСАТА

Мурашова Н.В.

аспирант, Псковский государственный университет, Россия, г. Псков

В статье рассмотрен лингвокультурологический потенциал русских пословиц, раскрыты возможности реализации этого потенциала на занятиях по русскому языку как иностранному, показаны приемы лингвокультурологического комментирования паремий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, пословица, фоновые знания, лингвокультурологический комментарий.

С расширением международных контактов и межкультурного взаимодействия возрастает роль изучения иностранных языков.

Новые условия, складывающиеся в экономической и социально-политической сферах, требуют значительных изменений в системе образования, в том числе в сфере обучения иностранных студентов, что является новым «социальным заказом», требующим совершенствования методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ), в том числе с позиций лингвострановедения.

Лингвострановедческий аспект методики преподавания русского языка как иностранного исследован на данный момент не в полном объеме. Изучение иноязычной лексики, фразеологии и паремий и овладение ими в лингвокультурологическом аспекте способствует переходу на другую знаковую систему, необходимую для формирования вторичной языковой личности. [4, с. 14].

Литература, посвященная лингвистическому и лингвокультурологическому анализу пословиц, весьма обширна. Изучение пословицы как паремиологической единицы началось еще в 60-80 годы XX столетия (А.М. Жигулев, В.М. Мокиенко, Л.А. Морозова, М.А. Рыбникова и др.). В.П. Жуков ставит вопрос о лингвистическом статусе пословиц и поговорок, выделяет лексические, формально-словообразовательные, лексико-грамматические и структурные варианты пословиц [3, с. 15].

По словам В.И. Даля, пословица – «коротенькая притча... Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности» [2, с. 29]. В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова «поговорка – это краткое устойчивое изречение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания» [5, с. 520]. Однако до настоящего проблема разграничения пословиц и поговорок не получила однозначного решения. Так, А.Н. Мартынова говорит о том, что пословицы и поговорки настолько близки по многим параметрам, что сам народ никогда четко их не разделял [6, с. 6].

Пословицы могут служить эффективным средством формирования лингвокультурной компетенции иноязычных студентов: их изучение обогатит студентов культурно-историческими знаниями, позволит расширить словарный и паремиологический запас этнокультурно маркированными единицами, овладеть навыками декодирования современных пословичных трансформов, основанных на языковой игре, усовершенствовать навыки использования пословиц в современных социокультурных условиях.

На материале пословиц, отобранных из учебника русского языка для иностранцев «Дорога в Россию» [1], мы сформировали несколько тематических групп: «Друг, дружба» (группа включает 6 единиц: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей, Друг познается в беде и др.*); «Труд» (13 пословиц: *Любишь кататься, люби и саночки возить, Под лежащий камень вода не течет и др.*); «Учение, интеллект» (8 пословиц: *Учиться всегда пригодится, Повторение – мать учения и др.*). Остальные пословицы не объединены в конкретные тематические группы в силу их немногочисленности, но в самом общем смысле можно установить их тематическую близость, соотнесенность с определенной сферой человеческого опыта.

Тематический принцип введения материала мы использовали и при презентации иностранным студентам паремиологического материала. Изучая пословицы каждой тематической группы, студенты осваивают семантику и культурный фон пословиц, изучают грамматические категории и лексический состав пословиц, постигают ситуативные характеристики употребления пословиц и совершенствуют умение извлекать их из памяти в готовом виде и использовать в соответствии с ситуацией.

При работе с каждой пословицей, например, *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*, развиваются и такие необходимые будущим учителям навыки, как умение работать со словарем (студенты находят значение пословицы), осуществлять межъязыковое сопоставление (подбор эквивалентов, выводы о сходствах и различиях русской пословицы и эквивалентной единицы родного языка.) Чтобы отработать грамматические формы и лексический состав данной пословицы, студентам было предложено задание прочитать текст и исправить порядок следования компонентов в пословице.

В задании, которое было направлено на освоение ситуативных характеристик употребления пословиц о труде, студенты должны были ответить на вопрос, где и когда они могли употребить пословицы: *Труд человека кормит, а лень портит; Терпение и труд – все перетрут; Рукам работа – душе праздник; Из пруда не вытащишь и рыбки из пруда.*

Далее студентам был предложен для аудирования текст, включающий пословицы о труде, корректность восприятия которых контролировалась вопросами.

Крылатые выражения, ставшие пословицами и поговорками, могут стать источником дополнительных страноведческих (фоновых) знаний, например, о русской литературе. Так, при работе с текстом «*А воз и ныне там*», студенты получают расширенный лингвокультурологический комментарий к данному выражению, знакомятся не только с ситуацией употре-

ления поговорки, но и с творчеством И.А. Крылова, делают вывод о происхождении оборота и его связи с русской литературой, что, как и вся предлагаемая система работы, способствует формированию лингвокультурной компетенции студентов.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка. В 4-х ч. М.: ЦМО–МГУ; СПб.: Златоуст, 2009.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр. М.-Л., 1993. 991 с.
3. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. М.: Просвещение, 2000. 159 с.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1994. 944 с.
6. Пословицы. Поговорки. Загадки / Сост., авт. предисл. и коммент. А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова. М.: Современник, 1986. 512 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МУЖЕСТВО И МАСТЕРСТВО А.С. МАКАРЕНКО В ПЕРЕВОСПИТАНИИ КОЛОНИСТОВ

Неустроев А.Н.

Доцент кафедры начального образования, канд. пед. наук,
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова», Россия, г. Якутск

В статье развивается мысль о том, что главная заслуга Макаренко состоит в том, что он осуществил грандиозный социально-педагогический эксперимент, как общечеловеческую модель совершенного общественного устройства, где отдельно взятый человек выступает как главный персонаж со всеми врожденными потребностями и способностями. Образцовые образовательно-воспитательные учреждения колония им. Горького и коммуна им. Дзержинского были результатом его педагогического мужества и мастерства.

Ключевые слова: мужество, мастерство, педагог, коллектив, колонисты, перевоспитание, хозяйство, совет командиров, Куряж, устремление, будущее.

Как утверждает известный ученый – макаренковед В.В. Кумарин, «Главная заслуга А.С. Макаренко состоит в том, что в колонии имени А.М. Горького и особенно в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского он осуществил грандиозный социальный эксперимент, создал – на все времена – общечеловеческую модель совершенного общественного устройства. Модель, в которой главным действующим персонажем является вовсе не коллектив, как многие привыкли думать, а отдельно взятый человек со всеми его врожденными потребностями и врожденными способностями... И только этим я объясняю непонятную с первого странность, что «опыт Макаренко» до сих пор остается тайной за семью печатями» [1, с.177].

Осенью 1920 г. Полтавский губернский отдел народного образования

поручил А. С. Макаренко организовать колонию для несовершеннолетних правонарушителей. В декабре прибыло несколько воспитанников. Присланные сюда правонарушители бездельничали, на ночь куда-то уходили из колонии, открыто издевались над педагогами. На большой дороге, идущей на Харьков, начались по вечерам грабежи. Воровали даже из колонии продовольствие и деньги. Доходило временами и до поножовщины.

Антон Семенович понимал, что сразу поставить перед этими людьми далеко идущие требования нельзя. Он выдвигал требования постепенно, но твердо. На колонистов большое впечатление производили эта твердость и даже бесстрашие Антона Семеновича; его выдержка, неустанная, самоотверженная забота о колонистах. Ему удалось организовать из актива колонистов охрану большой дороги от грабителей, охрану леса от порубок. «Охрана государственного леса очень подняла нас в собственных глазах, доставила нам чрезвычайно занятную работу и, наконец, приносила значительные выгоды», – замечает А.С. Макаренко.

Поблизости от колонии находилось полуразрушенное бывшее помещичье имение. Антон Семенович решил заняться восстановлением в этом имении сельского хозяйства. «Если хорошо взяться за дело, – говорил Макаренко воспитанникам, – колония через год-два будет иметь много хлеба, овощей, ягод и яблок, можно даже поставить молочное хозяйство, развести свиней. Кончится полуголодная жизнь». Труд предстоял тяжелый: не было инвентаря, семян; в доме не было окон и дверей. Но Антон Семенович сумел увлечь ребят. Они горячо поддержали его предложение. Через год имение нельзя было узнать. Неузнаваемо изменились и сами колонисты. Так, шаг за шагом, смелой постановкой задач, личным примером и тактом, умелым подходом к каждому воспитаннику, организацией группы преданных делу педагогов был создан коллектив колонии имени А.М. Горького. Об этом он писал следующее: «Главной своей заслугой я считаю, что мне удалось тогда заметить это важное обстоятельство и по достоинству его оценить... Хорошо было то, что я всегда ощущал себя накануне победы, для этого нужно было быть неисправимым оптимистом. Каждый день моей тогдашней жизни обязательно вмещал в себя и веру, и радость, и отчаяние» [1, с.57].

Через два года со дня основания колонии в ней было 124 воспитанника. Разрослось и хозяйство: шестнадцать коров, около пятидесяти поросят, восемь лошадей, большой огород и значительный посев зерновых – всего до семидесяти гектаров пахотной земли. Руководить хозяйством был приглашен агроном, хорошо наладивший севооборот и полевые работы. Организация труда колонистов была построена по отрядам. В состав каждого отряда входило разное число колонистов, мальчиков и девочек, в зависимости от характера работы. Во главе каждого отряда стоял командир. Сначала его назначал А. С. Макаренко, впоследствии – совет командиров.

Одним из педагогически-тактических правил Антона Семеновича было полное забвение прошлого колонистов, особенно их преступлений. Его интересовало не их прошлое, а их будущее. Как указывает сам Макаренко, провести этот принцип во всей строгости удалось с трудом. И колонисты, и педа-

гоги в первое время проявляли большой интерес к тому, за что прислан в колонию новоприбывший [1, с.213]. Но основная причина, почему А. С. Макаренко не считал нужным копаться в неприглядном прошлом своих воспитанников, – это его уважение к человеческой личности колониста.

Благодаря умелой организации сельского хозяйства и упорному, слаженному труду колонистов материальное положение колонии им. Горького было прекрасно: с полей получали достаточное количество хлеба и овощей; имели породистых коров, свиней, большой сад; владели мельницей, обслуживавшей нужды не только колонии, но и окрестных селений. Но по некоторым признакам, несмотря на материальное довольство и внешнее благополучие, Антон Семенович понимал, что внутренний рост колонии мог приостановиться, что нет уже у колонистов былого энтузиазма и устремлений. Дальнейшая жизнь без таких устремлений могла превратиться в обывательское «проживание» [1, с.378].

И тут как новый стимул в жизнедеятельности колонии, перед Макаренко и коллективом его воспитанников встала задача «завоевать Куряж». Решили всем составом переселиться туда, спасти погибающих ребят, подчинив их влиянию и режиму горьковцев. Но Антон Семенович был уверен в победе, хотя и понимал, на какой большой риск он идет. В противоположность плану постепенного внедрения в Куряж, который навязывался Антону Семеновичу Наркомпросом Украины, А.С. Макаренко совместно со своим коллективом горьковцев применил другую тактику. «Подготавливаясь к борьбе с Куряжем, он рассчитывал на один молниеносный удар – куряжан надо было взять сразу: «Я хорошо знал, что «постепенно проникать» будут не только наши формы, традиции, тон, но и традиции куряжской анархии» [1, с.414].

После подготовительной работы передового отряда в середине мая 1926 г. совершилось переселение колонии им. Горького в неудобные, захлапленные помещения Куряжа. Стройные ряды ста двадцати колонистов-горьковцев со знаменем, под звуки оркестра, вступили в Куряж. «Завоевание Куряжа» могло совершиться, и действительно совершилось, только молниеносно. Макаренко в этой операции проявил себя большим педагогом-стратегом. А.С. Макаренко продумал план действий до конца: целой системой разнообразных педагогических приемов, психологически тонко рассчитанных и объединенных единой логикой, удалось при поддержке коллектива старых горьковцев в течение сравнительно короткого времени преодолеть все затруднения и создать образцовое образовательно-воспитательное учреждение.

А.М. Горький в своём письме к Макаренко от 30 января 1933г. писал: «Огромнейшего значения и поразительно удачный педагогический эксперимент Ваш имеет мировое значение на мой взгляд».

Список литературы

1. Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. М.: Народное образование, 2004. 624 с.
2. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: «Советский писатель», 1947. 422 с.

Тьюторство как индивидуализация обучения и воспитания в малокомплектной школе Севера

Неустроев Н.Д.

профессор кафедры начального образования, д.пед.н., профессор,
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова», Россия, г. Якутск

В статье обосновывается положение о том, что тьюторство как индивидуализация обучения и воспитания особо актуализируется в условиях Республики Саха (Якутия), как крупного северного региона Российской Федерации, где сельские малокомплектные школы составляют 63% из общего количества общеобразовательных школ республики. В этом отношении перспективным является открытие в педагогическом институте СВФУ имени М.К. Аммосова нового совмещенного профиля бакалавриата «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной и кочевой школе Севера».

Ключевые слова: тьюторство, индивидуализация, обучение, воспитание, школа, село, малокомплектность, профиль, бакалавриат, Север, Республика Саха (Якутия).

В условиях реализации ФГОС нового поколения как никогда актуализируются слова Я.А. Коменского: «Всё, что усвоено, в свою очередь, должно быть передаваемо другим и для других. Как можно больше спрашивать, спрошенное – усваивать, тому, что усвоил – обучать. Эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя» («Великая дидактика»). В частности, среди основных требований ФГОС начального общего образования выделяются системно-деятельностный подход и формирование универсальных учебных действий младших школьников. Наряду с этим в системе реформирования современного образования появляются и новые образовательно-воспитательные профессии. Например, речь идет о практике тьюторства, которая приобретает все большее распространение в российском педагогическом сообществе, в целом, в школьном и вузовском образовании, в частности.

В переводе с английского слово «тьютор» означает «домашний учитель, репетитор, наставник» (школ.), «руководитель группы студентов» (англ. ун-т), «младший преподаватель вуза» (амер.), «опекун» (юридич.). Этимология этого слова (лат. tueor – заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник», «покровитель», «страж» [2, с.8]. Понятия «тьюторство», «тьюторское сопровождение» не являются в строгом смысле слова новыми для современного образования. Тьюторство как оригинальная философия образования и ведущий способ организации образовательной системы берёт начало в средневековых европейских университетах 12-14 веков. Английский университет не заботился о том, чтобы студенты слушали определённые курсы. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других колледжей. Им предстояло самим решать, каких профессоров и какие дисциплины они будут слушать. Университет предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему помогал тьютор. Процесс самообразования был основным процессом по-

лучения университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования.

Тьюторство – новая профессиональная практика в российском образовании, способствующая его индивидуализации. Тьюторство дает возможность не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания. В частности, воспитание младшего школьника понимается как целенаправленная деятельность педагога – тьютора, содействующая максимальному развитию личности обучаемого, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей. Сферой деятельности тьютора является построение индивидуализированной образовательной среды, создание на материале реальной жизни детей «практики расширения его собственных возможностей» [1].

В настоящее время мы еще не имеем разработанной нормативно-правовой базы введения тьюторства в массовые школы, в штатном расписании нет такой должности – тьютор. Однако, в рамках гуманитарной парадигмы образования и при действующем штатном расписании учитель, классный руководитель, психолог, социальный педагог – каждый на своем уровне – может осуществлять тьюторское сопровождение обучающихся.

В частности, доктор педагогических наук, профессор Ковалева Татьяна Михайловна, одна из инициаторов тьюторского движения в России, предлагает пять шагов тьюторского сопровождения в начальной школе:

1 шаг – выявление и фиксация познавательного интереса (при этом можно использовать анкетирование, собеседование, наблюдение).

2 шаг – карта познавательного интереса (если учитель «работает» ответами, то тьютор – вопросами).

3 шаг – сбор материала (портфолио). На этом этапе выявляются индивидуальные способности и возможности учащихся.

4 шаг – подготовка к презентации (здесь можно подключить и родителей. Сама презентация может быть в компьютерном варианте или бумажном, т.е. это может быть плакат, газета, альбом и т.д.).

5 шаг – рефлексивный анализ (это тоже важный этап, на котором учитель садится рядом с ребенком и обсуждает презентацию: что получилось удачно, а что не удалось).

Таким образом, основная задача тьютора в начальной школе – привести каждого ребенка от стихийных познавательных интересов к познавательным интересам в устойчивой форме и можно сделать вывод о том, что в ранней системе образования учитель продвигал предмет, то в образовании будущего тьютор сопровождает интерес ребенка в предмете.

С этих исходных позиций нами обосновывается положение о том, что тьюторство как индивидуализация обучения и воспитания особо актуализируется в условиях Республики Саха (Якутия), как крупного северного региона Российской Федерации, где сельские малокомплектные школы составляют 63% из 537 общеобразовательных школ республики. Их характерной особенностью является малочисленность учащихся школ, т.е. малая наполняемость классов (в среднем от 5 до 12 учащихся в классе). В условиях реализации

требований ФГОС нового поколения о творческом личностном развитии учащегося малая наполняемость классов, на наш взгляд, должна стать преимуществом сельских малокомплектных и кочевых школ Севера. Но в условиях подушевого принципа финансирования школ данная особенность ставит под угрозу само функционирование этих типов школ, как «экономически несостоятельные». С другой стороны, самая низкая заработная плата учителей в этих типах школ (15-20 тысяч рублей в месяц) не стимулирует их закрепление и плодотворную работу. Текучесть и нехватка учителей в сельских малокомплектных школах Севера остается острой проблемой.

В этом отношении перспективным является то обстоятельство, что в педагогическом институте ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» с сентября 2012 г. открыт новый совмещенный профиль бакалавриата «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной и кочевой школе Севера». Основная образовательная программа и учебный план нового совмещенного профиля в малокомплектной школе Севера» составляется по инновационной модульной системе обучения бакалавриата, где включаются следующие структурно-содержательные компоненты-модули: «Начальное образование», «Основы тьюторской подготовки», «Филология и культура малочисленных народов Севера», «Специфика деятельности сельских малокомплектных и кочевых школ в условиях Севера», «Психолого-педагогическая подготовка», «Инновационные образовательные технологии дистанционного обучения», «Дополнительная профильная специальность» и т.д. В данное время мы имеем две группы студентов на 40 вакантных мест этого профиля: первая группа находится на 3-ем курсе, а вторая группа на 2-ом курсе.

С открытием нового совмещенного профиля бакалавриата «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной и кочевой школе Севера» ожидаются следующие позитивные результаты:

- обеспечивается высокая эффективность организации и качество учебно-воспитательного процесса на основе инновационных технологий дистанционного обучения;

- формируется компетентная саморазвивающаяся личность учителя и учащегося на традициях самобытного этнокультурного развития народов Севера;

- устраняется физиологическая и психологическая перегрузка учащихся, создаются условия для реализации индивидуальных образовательно-воспитательных траекторий развития детей;

- реализуются идеи Национальной образовательной стратегии – инициативы «Наша новая школа»;

- успешно внедряется ФГОС нового поколения в системе начального общего образования в национальных регионах Северо-Востока России;

- достигается максимальное сохранение и расширение сети малокомплектных и кочевых школ, как важнейшего селообразующего, производственного, социокультурного и человеческого факторов национального возрождения коренных народов Севера.

Список литературы

1. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования / Открытое образование и региональное развитие: способы построения образовательного пространства: Сб. научных трудов. – Томск, 2004. – С.41-47.
2. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения. Материалы 4-ой международной научно-практической конференции (09-10 ноября 2011 г.). Сост. и науч. ред. Т.М. Ковалева, С.Ю.Попова (Смолик). – М.: МПГУ; АПКИППРО, 2011. – 248 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ К УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Неустроева А.Н.

зав. кафедрой начального образования, канд. пед. наук,
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова», Россия, г. Якутск

В статье рассматривается в историко-педагогическом плане динамика развития требований к учителю начальных классов в контексте структурно-содержательных изменений государственных стандартов высшего образования. Обосновываются современные тенденции в профессиональном развитии учителя, как компетентность, практикоориентированность, индивидуализация, гуманизация образования, активизация участия работодателей, которые направлены на формирование максимальной профессиональной готовности педагогов.

Ключевые слова: требования, учитель, начальная школа, государственные стандарты, высшее образование, тенденции, изменение, профессиональное развитие, компетентность, конкурентоспособность.

С появления в 2000 г. государственных стандартов высшего образования первого поколения по настоящее время, когда педагогическое сообщество находится в ожидании выхода нового федерального государственного стандарта педагогического образования (бакалавриат), под влиянием различных социальных, культурных, экономических факторов постоянно вносятся изменения в требования к профессиональной подготовке педагогов, в том числе учителей начальных классов.

Государственные стандарты первого поколения разрабатывались по специальностям отдельно, включали в себя квалификационную характеристику учителя начальных классов, определяли требования к его личностным характеристикам, результатам его подготовки в виде перечисления списка умений. Основное содержание стандарта составляли требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки учителя начальных классов, представленные дидактическими единицами по дисциплинам каждого цикла. Достаточно широко были определены виды деятельности педагога: преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская, коррекционно-развивающая, управленческая.

Государственный образовательный стандарт второго поколения подготовки учителя начальных классов (2005 г.) кардинально не отличался от предыдущего государственного стандарта, хотя в стране уже была начата работа по реформированию российского образования по итогам Болонского соглашения в русле перехода от знаниевого подхода к компетентностному. В указанном стандарте несколько изменились виды деятельности: учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительская, научно-методическая, организационно-управленческая. В содержательном аспекте была выделена в виде отдельной дисциплины специфика педагогики начального образования, ранее изучаемая в рамках общей педагогики, а также необходимостью стало внедрение дисциплины по использованию информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе. Большое внимание в подготовке учителя стало уделяться педагогической практике, что отразилось в подробной детализации требований к видам практики и их содержанию.

Реформирование системы высшего образования началось с утверждения стандартов третьего поколения в 2009 г. и внедрением многоуровневой системы. Профессиональная подготовка учителя начальных классов стала осуществляться в 4 года, была введена система зачетных единиц (1 з.е = 36 ч.). Ранее нагрузка рассчитывалась в часах и неделях (практика). В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения обобщены области деятельности учителя: образование, социальная сфера, культура. Полагаем, что квалификация «бакалавр» вместо «учитель начальных классов» позволяет педагогу строить свою профессиональную карьеру в различных сферах. Если в стандарте первого поколения объектом деятельности был определен обучающийся, то в русле субъект-субъектного образования в федеральных стандартах объект представлен уже обучением, воспитанием, развитием, просвещением, образовательными системами.

В новом федеральном стандарте подготовки учителя значительно расширены возможности образовательной организации. Так, в качестве видов деятельности, к осуществлению которых ведется подготовка бакалавра, определены только педагогическая и культурно-просветительская, а образовательная организация может дополнить виды деятельности самостоятельно.

Требования к результатам освоения образовательной программы представлены общекультурными и профессиональными компетенциями вместо дидактических единиц в рамках обязательного минимума программы в предыдущих стандартах. В примерной образовательной программе по профилю «Начальное образование» рекомендованы к включению специальные компетенции учителя начальных классов. Ориентация федеральных стандартов на компетентностный подход связана с необходимостью усиления практикоориентированности в процессе обучения будущих учителей. Кроме того, эта тенденция усилена лимитированием часов, отведенных на лекции (не более 40%), остальные аудиторные часы должны быть представлены практическими, лабораторными часами.

В структуре учебного плана подготовки учителя начальных классов сохранено цикловое проектирование, но ранее существовавшие федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты преобразованы в базовую и вариативную части. Дисциплины по выбору составляют не менее трети современного учебного плана, в то время как ранее они составляли лишь четверть. Содержание образовательной программы не определено заранее в виде конкретных дисциплин, а предоставлено для формирования самой образовательной организацией совместно с участниками образовательного процесса, которые могут быть представлены обучающимися, их законными представителями, работодателями, социальными партнерами и др. Расширение свобод в выборе содержания образовательных программ подготовки учителя начальных классов дает возможность реагировать более гибко на вызовы образовательных реалий современной школы. Следует отметить, что сокращение срока обучения будущих педагогов на 1 год отразилось в значительном уменьшении часов по всем циклам теоретической подготовки. Как следствие, итоговая аттестация представлена в подготовке бакалавра только выпускной квалификационной работой, выбор государственного экзамена определяется решением вуза.

Важную роль в становлении будущего педагога, в том числе учителя начальных классов, играет его общественная активность, инициативность, возможность развития лидерских и творческих способностей посредством участия в различных научных, культурных, спортивных мероприятиях. В связи с этим, в стандартах третьего поколения впервые обозначена необходимость создания социокультурной среды вуза, которая будет способствовать развитию общественной гражданской позиции будущего учителя, в том числе через студенческое самоуправление, научные студенческие общества. В свою очередь, развитию профессиональных интересов и личностных качеств будущего учителя будет способствовать индивидуальная образовательная программа, разработка которой рекомендована в новом поколении стандартов.

Значимым отличием последних стандартов является и определение требований к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе к кадровым, материально-техническим, финансовым, где более конкретно определены четкие критерии оценки их соответствия.

После принятия ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» статья 69 о высшем образовании, п.5 гласит: «Прием на обучение по образовательным программам высшего образования осуществляется отдельно по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры...» [1, с.82]. Согласно этому был представлен скорректированный проект федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС 3+). В соответствии с данным проектом стандарта подготовка учителя начальных классов-бакалавра должна осуществляться по двум программам «прикладной бакалавр» и «академический бакалавр». Следует отметить, что нормативно большого отличия в видах деятельности бакалавров, результатах, структуре и условиях реализации программ не обозначено. Но подготовка прикладного

бакалавра не предусматривает обучение проектной деятельности и характеризуется увеличением часов практической подготовки на 540 часов, а также доля практических аудиторных еще более увеличена (не менее 70%).

Особое место в проекте стандарта отводится индивидуализации освоения образовательной программы, что предполагает учет индивидуальных, социальных, возрастных особенностей обучающихся, создание условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями, подготовка будущих учителей по индивидуальным планам ускоренного обучения.

В настоящее время обсуждается планируемое внедрение Профессионального стандарта педагога, прогнозируются последующие за его введением изменения в содержание подготовки всех учителей. В этом отношении следует подчеркнуть, что системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС, предполагает «обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) образования» [2], фактически делается очень мало.

Анализ государственных стандартов высшего образования всех поколений позволяет сделать вывод о том, что в профессиональной подготовке учителя начальных классов определены следующие тенденции:

- гуманизация в построении образовательных программ высшего образования;
- усиление практикоориентированности обучения в вузе;
- расширение возможностей выбора содержания образовательной программы обучающимся, образовательной организацией;
- активизация участия работодателей, т.е. образовательных организаций общего образования, в процесс формирования образовательной программы подготовки учителя начальных классов;
- детализация и повышение требований к созданию кадровых, материально-технических, информационных и финансовых условий реализации программ;
- усиление индивидуализации процесса обучения путем учета индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся.

Таким образом, выявленные изменения в содержании государственных стандартов профессиональной подготовки учителя начальных классов направлены на формирование максимальной профессиональной готовности педагогов к осуществлению образовательного процесса в начальной школе и обеспечение высококвалифицированными, конкурентоспособными учителями школ республики.

Список литературы

1. ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.
2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Министерство образования и науки РФ. М., 2011.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТНИКОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Нечаенко И.Я.

магистр 1-го курса факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В статье рассматривается синдром эмоционального выгорания у представителей социономической профессии – педагогов. В исследовании приняли участие 45 педагогов, которые работают в школе более и менее 5 лет. У них был проверен уровень эмоционального выгорания и сформированность его компонентов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, фаза «напряжения», фаза «резистенция», фаза «истощения».

В современном обществе сотни деятельности связаны с нервно – психическим напряжением, к которому приводят: ускоренный темп жизни, не правильное питание, переизбыток информации и пр. Они дают толчок к нарастанию психического напряжения, что приводит к истощению человека в психологическом, эмоциональном, физическом плане. Такая ситуация формирует у человека эмоциональное выгорание, которое в свою очередь, отнимает энергию, переходит в хроническую усталость, ощущение слабости [1]. У человека начинает преобладать подавленное, беспомощное, безнадежное состояние, которое часто сопровождается депрессией. Все это, сильно сказывается на качестве выполняемой работы и на жизни в целом. А так как деятельность социономических профессий требует в отличие от других специальностей больше технологической и коммуникативной компетентности, появляется интерес проанализировать эмоциональное выгорание у представителей данного типа профессий – педагогов.

В исследовании приняли участие педагоги (45 женщин (в возрасте от 24 до 40 лет): 22 педагогов работающих более 5 лет и 23 педагогов работающих менее 5 лет).

С помощью методики В.В.Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» у педагогов, с разным стажем преподавания, исследовался уровень эмоционального выгорания. В результате педагоги, работающие более 5 лет, оказались со средним уровнем эмоционального выгорания. Что говорит о пограничном состоянии педагогов и выражается это в: чувстве усталости, бессонницы, ограничении социальных контактов, безразличии, нежелании выполнять свои обязанности и т.д. А педагоги, работающие менее 5 лет, определили уровень своего эмоционального выгорания, как высокий. Следовательно, у них наблюдается постоянное чувство вины, снижение самооценки, апатия, подозрительность, снижение концентрации внимания, ригидность, безразличие и прочие симптомы, описанные в концепции М. Буриша для характеристики сильного эмоционального выгорания.

Далее был произведен подробный анализ сформированности фазы «напряжения» у педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания, и

получились следующие результаты: у педагогов работающих более 5 лет данная фаза находится в стадии формирования. В связи с этим, симптомы данной фазы также находятся в стадии формирования. У педагогов работающих менее 5 лет фаза «напряжения» сформировалась и такие компоненты как: «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «удовлетворенность собой» оказались доминирующими. При этом, компоненты «загнанность в клетку», «тревога и депрессия» оказались в состоянии складывающегося симптома. Такие показали, говорят о том, что педагоги, работающие менее пяти лет в школе, не могут разрешить ситуацию до конца, очень долго переживают накопленную неудовлетворенность [2]. В связи с этим у них растет напряжение, связанное с неудовлетворенностью своей деятельности и собой в целом. А это начинает формировать у педагогов чувство беспомощности и в конечном итоге приводит к тревоге и депрессии. В совокупности такие показатели дают толчок к формированию высокого уровня эмоционального выгорания.

Второй анализ данных был произведен фазе эмоционального выгорания – «резистенция». По результатам, которой у педагогов, работающих более 5 лет, данная фаза находится в стадии формирования. Единственным сложившимся симптомом оказался «редукция профессиональных обязанностей», который отражается в пренебрежении профессиональных обязанностей. Желание брать меньше для себя заданий, для облегчения своей деятельности. Все остальные симптомы находятся в стадии формирования, а значит, у педагогов нарушен механизм сопротивления нарастающего стресса.

У педагогов работающих менее 5 лет данная фаза сформировалась, а значит, нарастающее напряжение в первой фазе привело педагогов к желанию снизить давление внешних обстоятельств и не возможности этому сопротивляться. Так как у них сложились симптомы: «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально – нравственная дезориентация» и «редукция профессиональных обязанностей». Данные симптомы показывают, что у педагогов нарушена сдержанная реакция на раздражители, сильные эмоциональные выплески которые приводят в дальнейшем к холодности по отношению к ученикам. А, следовательно, и к желанию уменьшить объем своей работы.

На заключительном этапе был проведен анализ фазы «истощения», который показал, что у педагогов работающих более 5 лет она не сформировалась. А значит, энергетический тонус педагогов и их нервная система находятся в пограничном состоянии. Так как ее компоненты «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность» и «психосоматические и психовегетативные нарушения» находятся в стадии складывающегося симптома. Следовательно, педагоги, работающие более 5 лет эмоционально скованны, не отдаются полностью работе и проявляют свои действия к каждой ситуации автоматически [3]. А так как компонент «личностная отстраненность» не сформировавшейся симптом у педагогов работающих более 5 лет, то у них возникают переживания из-за невозможности проявить эмоции к проблеме

своей или чужой, что в свою очередь приводит к психосоматическим и психовегетативным нарушениям.

У педагогов работающих менее 5 лет данная фаза уже сформировалась, так как первые две сформировавшиеся фазы являются главными в запуске третьей. А значит, у данных педагогов наблюдается падение энергетических сил и эмоциональное выгорание стало частью их жизни. Ее компоненты «эмоциональный дефицит» и «психосоматические и психовегетативные нарушения» оказались доминирующими в этой фазе, и они являются сложившимися симптомами. Что говорит о грубости, раздражительности, резкости данных педагогов, которые переживают очень сильно данную ситуацию [3]. В связи с этим у них наблюдается плохое настроение и постоянное подавленное состояние, которое переходит у них в психосоматические и психовегетативные нарушения. Эти нарушения могут мешать жить педагогу и трудиться в привычном режиме, поэтому у них компоненты «эмоциональная отстраненность» и «личностная отстраненность (деперсонализация)» находятся в стадии складывающихся симптомах. Что приводит к потере интереса педагога к своей деятельности и холодности в проявлениях эмоций, чувств.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод. В настоящее время педагоги находятся в нестабильном, подвешенном состоянии, которое выражается в сильном и среднем уровне эмоционального выгорания. При этом педагоги, работающие более 5 лет, в школе более адаптивно подходят ко всем стрессовым ситуациям и проблемам. У них уже выработались свои копинг – стратегии, которые позволяют им без сильных энергетических затрат преодолеть проблему. А педагоги, работающие менее 5 лет, оказались в сильнейшем эмоциональном выгорании. Возможно, это связано с тем, что они недавно работают в школе и еще не привыкли и не адаптировались к условиям и требованиям учебного заведения. Они стараются помочь каждому, не дифференцируя проблемы учащихся. А это приводит к сильнейшему эмоциональному растрчиванию, которое отражается на деятельности педагога. В связи с этим, важно уделять большое внимание недавно начавшим работать педагогам. Помогать им, осваивать образовательные программы, и выстраивать общение с учениками и коллегами так, чтобы для них это с психологической точки зрения было безопасно. И так как вне зависимости от стажа у педагогов эмоциональное выгорание находится выше нормы, то необходимо проводить профилактические занятия и тренинги для поддержания психологического здоровья педагогов, которое очень важно для качественной и эффективной работы с учащимися.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2000.
2. Бойко В.В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении/В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В.Бойко) – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002.

ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нечаенко И.Я.

магистр 1-го курса факультета психологии и педагогики,
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В данной статье представлен анализ тревожности детей младшего школьного возраста. Проведено сопоставление результатов уровня тревожности у 25 мальчиков и 25 девочек младшего школьного возраста.

Ключевые слова: тревожность, шкала «Общая тревожность в школе», шкала «Переживание социального стресса», шкала «Фрустрация потребности в достижении успеха», шкала «Страх самовыражения», шкала «Страх ситуации проверки знаний», шкала «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», шкала «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», шкала «Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Проблема увеличения тревожности у детей младшего школьного возраста остается актуальной в настоящее время. За последние годы тревожность стала глубинной и личностной, что привело к изменению ее форм проявления. Ранее рост тревожности увеличивался у детей в подростковом возрасте, из-за взаимоотношений со сверстниками, но сейчас это происходит уже в младшем школьном возрасте. Исследования в этой области делают акцент на возникновении тревожности в связи с столкновением ребенка с тяжелыми требованиями обучения и нарушением детско-родительских отношений. Причем, большинство младших школьников переживает не из-за плохих отметок, а из-за боязни испортить отношение с учителем, родителями и боязни не соответствовать группе сверстников [3]. Психологи Никольская И.М., Грановская Р.М. отмечают, что дети младшего школьного возраста сталкиваются с трудными ситуациями чаще, чем взрослые, так как «то, что взрослому кажется привычным и естественным, может вызвать у ребенка беспокойство, тревогу и страх». А так как постоянное пребывание ребенка в тревожном состоянии негативно сказывается на качестве обучения и психологическом здоровье ребенка, то появляется интерес проанализировать уровень тревожности у детей младшего школьного возраста, с целью выявления факторов тревожности детей, которые помогут учителю найти подход к ребенку и создать эмоциональное благополучие детей.

В исследовании приняли участие 50 детей младшего школьного возраста (25 мальчиков и 25 девочек, обучающихся в школе).

С помощью методики «Диагностика уровня школьной тревожности» Филипса определили уровень школьной тревожности и факторы, влияющие на эмоциональное состояние, учебу и деятельность ребенка в школе. В результате показатели тревожности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста оказались различными.

По шкале «Общая тревожность в школе» у мальчиков 80% оказались с высокой тревожностью, а 20% с повышенной. А у девочек 72% оказались с повышенной тревожностью, а 28% с низкой. Такие показатели свидетель-

ствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. То есть, 86% от всего числа испытуемых расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их самооценке, статусу, и т.п. И лишь для 28%, школа и школьные требования, трудности не являются травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, установления дружеских контактов и взаимоотношений [2]. Достаточно высокий процент оказался у девочек, по шкале «Переживание социального стресса». Все девочки (100%) не переживают социального стресса. Это говорит о том, что их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие, позитивно окрашенные. Однако у мальчиков, процент переживания социального стресса разделился на высокий (40%) и на повышенный (60%). Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, является напряженным, негативно окрашенным [2].

Большинство мальчиков (60%) испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха на высоком уровне. Это говорит о том, что в ситуации школьного обучения в их поведении наблюдается неблагоприятный психический фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, в достижении высоких результатов. 40% мальчиков испытывают фрустрацию достижения успеха на несколько повышенном уровне. То есть, в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы. Однако, влияние этих факторов при некоторых усилиях со стороны возможно избежать. Совершенно противоположные данные оказались у девочек: 100% оказалось с низкой тревожностью. Следовательно, они не переживают фрустрацию в достижении успеха и находят в себе силы преодолеть препятствия для получения желаемого результата.

У 20% мальчиков определился высокий уровень по шкале «Страх самовыражения». Этот факт свидетельствует о том, что они переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. Несколько повышенным уровнем страха самовыражения оказался у 60% мальчиков и 40% девочек. Основываясь на этом факте, мы можем предположить, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. И только у 20% мальчиков и 60% девочек не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее.

Кроме того, показатели по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у 60% мальчиков наблюдается высокий уровень тревожности по данной шкале, а это значит, что мальчики боятся раскрыться еще и потому, что тревожатся о том, насколько "нормально" и "правильно" они будут выглядеть в глазах окружающих. Повышенный уровень наблюдается только у 40% мальчиков и 40% девочек. Это, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не

является ведущим мотивом. То есть, школьники в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы от нее. И только 60% девочек не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

По результатам обработки шкалы «Страх ситуации проверки знаний» 52% мальчиков и 40% девочек испытывают сильный страх, а 48% мальчиков и 60% девочек менее сильный страх в ситуации проверки знаний. Скорее всего, это объясняется тем, что, по мнению этих учеников, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их, а негативные оценки, как говорилось выше, крайне болезненны для подростков и представляют угрозу их положению среди сверстников, самооценке [2]. Возможно и то, что эти школьники настолько неуверенны в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их.

Процент школьников, испытывающих тревожность в ситуации проверки знаний, практически одинаковый, с процентом испытуемых, по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Возможно, это говорит о том, что детей тревожит проверка знаний и отметка, а так же какую оценку ему ставит учитель, как взрослый. У 48% мальчиков и 20% девочек сильное эмоциональное напряжение появляется еще и при взаимодействии с учителями, и немного слабее, у 40% мальчиков и 20% девочек испытуемых. И 12% мальчиков, 60% девочек не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями.

Достаточно большой процент мальчиков (70%) имеют высокую тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу. В поведении этих школьников наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера. Также 30% мальчиков и 65% девочек склонны к данным особенностям. И всего лишь 35% девочек имеет нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу, что свидетельствует о возможных предпосылках для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

Исходя из исследования, можно сделать вывод. Тревожности могут быть подвержены как мальчики, так и девочки, но полученные результаты показали, что в младшем школьном возрасте у мальчиков тревожность проявляется более сильно, чем у девочек. Но это не есть отклонение от нормы, так мальчики к 9-11 годам догоняют девочек, по уровню тревожности. Причем, тревога мальчиков заметно отличается от девочек. Их больше волнует физическое воздействие и положение в группе сверстников, а девочек взаимоотношения с людьми (ссоры, разлуки и т.д.). Так как в младшем школьном возрасте оказался преобладающим высокий и повышенный уровень тревожности, то педагогам и школьным психологам необходимо развитие эмоционально-волевой сферы, навыков адекватного социального поведения младшего школьника. Нужно проводить психотехники, направленные на развитие личностных качеств, нормализации психоэмоционального состояния ребенка

[1]. Так тревожность в младшем школьном возрасте влияет на развитие его личности.

Список литературы

1. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция.
2. Райгородский Д. Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Издательский Дом <БАХРАХ>, 1998 – 672 с.
3. Шайхлисламова А.Ф. Программа групповой психологической коррекции тревожности у младших школьников средствами игротерапии, 2013.

НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Обухова Т.М.

преподаватель, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются игровые некоммуникативные задания, являющиеся эффективным средством овладения языковым инструментарием. Задания представлены в форме пяти грамматических настольных игр, которые делают учебный процесс не только более разнообразным и увлекательным, но и способствуют тому, чтобы учащиеся усваивали знания и приобретали речевой опыт по собственному желанию, а не по необходимости.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, настольные игры, грамматические игры, некоммуникативные задания.

Современный процесс обучения языкам трудно представить без игровых заданий. У преподавателей не вызывает сомнения, что игра «увеличивает степень мотивированности учащихся, повышая интерес к самому учебному предмету» [1, с. 65].

В данной статье мы рассмотрим пять современных настольных игр, целью которых является отработка языковых форм, расширение лексического запаса, усвоение новых слов, а также формирование и развитие слухопроизводительных механизмов, механизмов аудирования, чтения и говорения.

Первая из игр них называется «Мой, моя, моё» Д. Денисовой (Мозаика-Синтез). Её цель в том, чтобы закрепить умение различать существительные по родам и числам, согласовывать существительные и местоимения. Кроме того, игра позволяет развивать память (студенту приходится вспоминать название предмета, изображённого на карточке), а также расширять словарь за счёт новых слов.

Игрокам предлагаются 4 карты для лото с надписями «мой», «моя», «моё» или «мои». Студенты должны заполнить игровое поле картинками, которые совпадают в роде и числе с предложенным притяжательным местоимением. При этом картинки можно сделать самостоятельно, учитывая лексическую тему занятия и уровень подготовки учащихся.

Данную игру стоит использовать на подготовительных курсах по изучению русского языка. Её сложность зависит от выбранных для демонстрации предметов.

Дидактическая настольная игра «Слова и числа» (ИП Бурдина С. В.) помогает формированию грамматического строя речи, отработке согласования числительных и существительных в родительном падеже единственного и множественного числа, а также закреплению навыков счёта и чтения. Более того, в набор карточек включены несклоняемые существительные, что усложнит задачу учащихся. Игра состоит из карточек с картинками, со словами и с цифрами, где студентам необходимо всё это сопоставить.

В настольной игре Т. А. Барчан «Чудеса во множественном числе» (ЦОТР «Ребус») отрабатывается употребление форм единственного и множественного числа имён существительных. Помимо этого, студенты смогут познакомиться с несклоняемыми существительными, развить орфографическую зоркость, обогатить и активизировать словарь. Удобно, что на каждой карточке дано изображение представленного слова. Особую значимость рисунок приобретает при работе с многозначными словами. Например, очки (линзы) и очки (баллы). В первом случае существительное употребляется только во множественном числе, а во втором – может употребляться в единственном.

Особый интерес для учащихся и преподавателей в данной игре представляют следующие группы слов: 1) несклоняемые существительные: метро, пианино, пальто, шоссе, ателье, такси, кофе, кафе, эскимо и т. д.; 2) существительные, употребляющиеся только в единственном числе: малина, молоко, лето, багаж, погода, сон и т. д.; 3) существительные, употребляющиеся только во множественном числе: каникулы, качели, часы, духи, очки, щи, деньги, санки, бусы, брюки, шахматы, ножницы и т. д.; 4) слова, имеющие особую форму во множественном числе: брат – братья, сестра – сёстры, мать – матери, ухо – уши, ребёнок – дети, небо – небеса, имя – имена и др.

Все слова, включённые в игру, входят в состав базового лексического уровня (А2), поэтому игру можно использовать на подготовительных курсах.

Полезной игрой на занятиях по русскому языку как иностранному на базовом этапе обучения может стать игра Т. А. Барчан «Товарищ мягкий знак» (ЦОТР «Ребус»). Цель игры для иностранных учащихся – правильно определить род существительных мужского и женского рода с шипящими на конце, обогатить словарный запас. Слова заранее отбираются преподавателем в зависимости от пройденного языкового материала. Примеры слов: ложь, плач, пляж, мелочь, ночь, ключ, мышь и т. д.

На базовом этапе обучения русскому языку как иностранному, когда пройдены все функции падежей, для повторения и закрепления материала может быть использована настольная игра Т. А. Барчан «Лото: Падежи на выражах» (ЦОТР «Ребус»).

В зависимости от цели урока и уровня подготовки учащихся игра может быть модифицирована преподавателем в более сложную или более лёгкую версию. К примеру, лёгкая версия игры предполагает множество подсказок: вопросы к падежам, предлоги, окончания. Игроку требуется не только

определить падеж, но и собрать группу слов из существительных и прилагательных (или причастий) по родам, числам и склонениям.

Игровые формы обучения (в том числе настольные игры) сегодня становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, они обладают большим потенциалом для развития языковых и речевых способностей, снимают «психологические барьеры» и мобилизуют творческие возможности учащихся.

Список литературы

1. Битехтина Н. Б., Вайшнорене Е. В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Панарина О.И.

учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Пушкинского муниципального района «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Пушкино», Россия, г. Пушкино

В статье исследованы психолого-педагогические условия успешной адаптации первоклассников в начальной школе.

Ключевые слова: школьная адаптация, младшие школьники, критерии адаптации, условия адаптации первоклассников.

В современной системе Российского образования за последние пять лет многое что изменилось, все перешли на новые Федеральные Стандарты образования, обучение стало личностно-ориентированным, но проблемы остались прежними.

Начальная школа – это старт на длинную дистанцию, очень важную в жизни каждого человека. И каким он будет, как пройдет этот период у каждого первый раз переступившего порог школы ученика, зависит вся дальнейшая учеба.

«Давая характеристику школе, как воспитательной организации, и фактору социализации учащихся, ученые отмечают, что в социализации школа выступает в трех ролях: как образовательно-воспитательное учреждение, реализующее функции воспитания, главным образом через обучение учащихся; организация, оказывающая на школьников воздействие, в процессе организуемой педагогами жизнедеятельности учащихся вне учебного процесса; социально-психологическая группа, влияние которой на учащихся осуществляется в процессе свободного общения, не организуемой педагогами жизнедеятельности. Освоение ребенком каждой из этих сторон школьной жизнедеятельности зачастую сопровождается определенными проблемами в адаптации в социальном, воспитательном и образовательном пространстве школы. Наиболее типичными затруднениями для ребенка, начинающего обучение в

начальной школе, являются учебная нагрузка, проблемы приспособления младшего школьника к учителю и коллективу класса и школы» [5, с. 12].

Для большинства детей начало обучения в школе – это радостно ожидаемое событие, они радуются, что становятся взрослыми и пока не знают, с какими трудностями могут встретиться. И если ребенок не посещал детский сад, кружки или подготовительные курсы, то для него это еще больший стресс, чем для остальных.

Для преодоления многих сложностей в образовании нужно время, которое называется периодом адаптации. У кого-то это будет короткий и относительно легкий период, а у кого-то он продлится дольше и проявится ярче. Первоклашки, преодолевая этот сложный период, могут и чаще болеть, и капризничать, и даже неадекватно себя вести.

Термин «адаптация» произошел от позднелатинского «*adaptio*» (приспособление) и первоначально широко использовался в биологических науках для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов в животном мире, эволюции различных форм жизни.

Так что же делать, чтобы адаптация проходила менее болезненно и для учеников, и для их родителей, и для учителей, работающих в первых классах? Как помочь? Чем?

Психологи утверждают, что если человек в первые 10 лет своей жизни терпит неудачи (а именно эти годы приходятся на обучение в начальной школе), то к 10 годам от его уверенности в себе не остаётся и следа, мотивация пропадает, человек смиряется с неудачами. Возраст от 5 до 10 лет считается критическим. Неудачи, с которым надо бороться в течение всего времени обучения в школе, легче всего предотвратить именно на этом этапе.

Адаптация первоклассников делится на этапы:

- Первый этап: ребёнок впервые приходит в школу
- Второй этап: ребёнок адаптируется непосредственно в школе.
- Третий этап: учитель или психолог работает со школьниками, у которых замечены признаки дезадаптации [1, с. 245].

Для успешной психологической адаптации важна доброжелательная и спокойная атмосфера и в семье, и в школе.

Как показывает опыт, большинство первоклассников готовы к обучению в школе. Желание получения новых знаний, осмысление важности изменения прежнего статуса: «я уже ученик!», готовность выполнять поставленные перед ним задачи, помогают ребенку осознанно принимать требования, предъявляемые учителем, касающиеся его взаимоотношений со сверстниками, поведения, нового режима дня, получаемых знаний, иерархии дел и т. д. В начале школьной жизни выполнение и соблюдение новых правил, являются трудной задачей для первоклассника, но он воспринимает их как общественно значимые и необходимые, что облегчает процесс его социальной адаптации и социализации в целом [3, с.57].

Важно так же понимать, что требования соблюдения определенных правил и норм поведения первоклассником не должны носить эпизодический характер и зависеть от настроения. Учитель начальных классов должен четко

и конкретно разъяснить предъявляемые требования не только самим ученикам, но и их родителям. Важным условием адаптации детей так же служат разъяснительные беседы социального педагога и психолога как с учениками, так и с родителями [7, с.44].

Школьник, который не знает, что можно ожидать от учителя, и какую деятельность он может выполнять сам, начнет выяснять данную информацию методом проб и ошибок. С. Храмова приводит такой пример данной ситуации: «я сделал что-то — учитель молчит, теперь это — тоже молчит, а вот теперь получил замечание, значит «это» делать мне нельзя». Если у педагога не сложилось четких критериев, то в другой раз он может «это» пропустить и не сделать замечания, а сделать замечание за «то», на что в прошлый раз даже не обратил внимания. Вследствие этого, ребенок долго будет определять методом новых проб и ошибок [6, с. 119].

Положительные эмоции, которые ребенок получит от общения со сверстниками, также очень важны для первоклашек. Если ребенку комфортно и интересно среди одноклассников, то и адаптация пройдет ускоренно.

Рассмотрев процесс адаптации, как психолого-педагогическую проблему и связав с психологическими особенностями первоклассников, можно выделить принципы успешной адаптации первоклассников к обучению: использование спортивных упражнений на уроках; активный отдых на свежем воздухе во время перемен; соответствие санитарно-гигиенических условий обучения; сокращение времени урока; чередование уроков по их сложности; организация активного досуга первоклассника; правильно организованная работа специалистов школ: психологов, медиков, учителей по своевременному проведению различных видов диагностик и выдаче рекомендаций; компетентность учителя в отношении с учениками; положительное отношение семьи к новому статусу ученика.

Деятельность педагогического коллектива школы по организации благоприятной адаптационной среды первоклассников к начальному школьному образованию должна быть направлена на:

1. Организацию режима школьной жизни первоклассников.
2. Создание предметно-пространственной среды.
3. Организацию оздоровительно – профилактической работы.
4. Организацию учебно-познавательной деятельности первоклассников в адаптационный период.
5. Организацию внеучебной жизни первоклассников.
6. Взаимодействие с участниками образовательного сообщества.
7. Изучение социально-психологической адаптации детей к школе.

В современных школах, на начальном этапе адаптации первоклассников не используются отметки для оценивания деятельности детей, так как такая ситуация может стать психотравмирующей, а вследствие этого, вызвать затруднение в адаптации к школе. Несомненно, что успехи каждого учащегося должны быть замечены педагогом, а вот неудачи, недочеты и недостатки делать достоянием общественности не стоит.

Проанализировав вышесказанное, можно сделать вывод о том, что по-

казателями адаптации младших школьников являются: сформированность адекватного поведения, установление доверительных взаимоотношений как со сверстниками, так и с педагогическим коллективом, а также освоение навыков социально значимой деятельности.

Таким образом, главным условием успешной адаптации первоклассников в начальной школе должно стать создание адаптивной системы обучения через личностно – ориентированный подход в воспитании и обучении учащихся школы в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Агапова, Е. М. Значение психолого-педагогической поддержки развития социально-личностных компетенций школьников // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. – Самара, 2012.
2. Ермакова, И. Цена адаптации и как ее снизить // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 248-256.
3. Крысько, В. Г. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. – М. : Юрайт, 2013. – 471 с.
4. Кулагина, И. Ю. Условия развития учебной мотивации в начальных классах // Психология обучения. – 2014. – № 2. – С. 113-123.
5. Москвина А. С. Взаимодействие искусств в адаптации детей к обучению в начальной школе автореферат / Институт художественного образования Российской академии образования. Москва, 2012. – С 12.
6. Савина, Н. Н. Школьная дезадаптация: природа, структура, причины // Наука и школа. – 2011. – № 3. – С. 118-121.
7. Психология и педагогика: учебник. – М. : Юрайт, 2013. – 609 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Петрищев И.О.

доцент кафедры информатики, канд. тех. наук,
Ульяновский государственный педагогический университет имени
И.Н. Ульянова, Россия, г. Ульяновск

В статье информационная культура подразумевает собой знания и навыки эффективного пользования информацией; предполагает разностороннее умение поиска нужной информации и ее использования – от работы с библиотечным каталогом, компьютерной грамотности до просмотра информации в сети Интернет. Определены критерии информационной культуры и роль дистанционного образования в ее формировании.

Ключевые слова: информационная культура, дистанционное образование, информационная среда.

Становление информационного общества потребовало обеспечить адекватность образования динамичным изменениям, происходящим в природе и обществе, всей окружающей человека среде, возросшему объему информации, стремительному развитию новых информационных технологий.

Особое значение в информационном обществе приобретает организация информационного образования и повышение информационной культуры личности.

Информационная культура подразумевает собой знания и навыки эффективного пользования информацией; предполагает разностороннее умение поиска нужной информации и ее использования – от работы с библиотечным каталогом, компьютерной грамотности до просмотра информации в сети Интернет [1, с. 144].

Критерии информационной культуры человека:

- умение адекватно формулировать свою потребность в информации;
- эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов;
- перерабатывать информацию и создавать качественно новую;
- вести индивидуальные информационно-поисковые системы;
- адекватно отбирать и оценивать информацию;
- способность к информационному общению и компьютерную грамотность.

Всё выше перечисленное должно базироваться на осознании роли информации в обществе, знании законов информационной среды и понимании своего места в ней, владении новыми информационными технологиями.

Информационная культура неразрывно связана с информационной средой. Информационная среда – совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации. Если рассматривать более подробно формирование информационной культуры в информационной среде, то первично необходимо выделить умения работы в определённой совокупности программных средств. Данные умения можно сформировать при использовании не только очной формы обучения, но и дистанционной формы образования.

При использовании дистанционного образования предоставляется возможность не только передать определенные знания, но и сформировать определенные навыки и умения работы с информацией.

Современные системы дистанционного образования (СДО) основываются на принципах работы в информационном пространстве Интернета и требуют минимальных умений работы с офисными программами. При обучении работы в той или иной СДО и прохождения определенных курсов формируются навыки и умения обработки и передачи информации, а также создаётся общее понимание о структурировании информации. Если же человек является не только пользователем СДО на уровне ученика, но и создателем курса, то у данного человека формируется умения по предоставлению информации в наиболее понятном виде. Таким образом, пользователь, работающий в СДО, имеет большую вероятность повышения своей информационной культуры при должной мотивации.

Moodle является отличным примером системы дистанционного образования [2, с. 140]. Данная система построена на определённых педагогических принципах и является следствием научного исследования. Используемые в Moodle различные модули позволяют повысить уровень информационной культуры, так как работа в данной СДО отвечает критериям информационной культуры.

Список литературы

1. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.
2. Шабанов Е.В., Петрищев И.О., Подтяжкин П.А. Применение в педагогических ВУЗах информационных технологий в дистанционном образовании // Информационные технологии в образовании Материалы Международной заочной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»; Под редакцией Ю.И. Титаренко. г. Ульяновск, 2014. С. 139-141.

КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНСТРУИРУЕМЫХ СИТУАЦИЯХ

Питик Г.В.

магистрант кафедры общей психологии и социальных коммуникаций,
Сочинский государственный университет, Россия, г. Сочи

В статье когнитивный стиль, рассматривается как основа для будущего формирования успешной ролевой ориентации личности, реализации его успешности в коллективе или самого по себе. В качестве эффективного способа обучения человека определённым ролям или ролевым качествам в рамках его когнитивного стиля, предлагается использование конструируемых ситуаций – комплексной версии деловых и ролевых игр.

Ключевые слова: когнитивная психология, когнитивный стиль, конструируемые ситуации, деловые игры, ролевые игры.

В современном мире проблема взаимопонимания между людьми и проблема самопонимания – адекватной рефлексии человека остаются важными и до конца не разрешенными. Это связано, прежде всего, низким уровнем умений точного понимания человеком своего социального и когнитивного потенциала – совокупности собственных реализующихся и способных реализоваться в активной деятельности сущностных сил и качеств. Например, это понимание того, в какой роли в процессе общения человек будет более успешен, где его навыки раскрываются значительно полнее.

В тоже время самопонимание – это ключ к обеспечению продуктивной совместной деятельности [2]. Это ключ к формированию социальной среды – определенной совокупности социальных отношений, ориентированного на человека и группу (команду), слаженность функционирования членов которого определено ещё на ранних стадиях его организации. Продуктом благоприятного социального пространства является коллектив.

В коллективе человек всегда исполняет свою определённую роль, предписанную, либо извне – требованиями группы, либо изнутри – продуци-

руемую самим субъектом в контексте каких-то своих личностных интересов. В любом случае его поведение в группе детерминируется личностным когнитивным компонентом – характеристикой, которая указывает на возможную реализацию личностного потенциала и представляет собой важный компонент внутреннего ресурса обеспечения информационно-психологической осведомленности человека.

Личностный когнитивный компонент, обуславливая познавательную деятельность человека, определяя способ научного познания, предопределяя очередность и результативность всех этапов познавательного процесса, выражается в когнитивном стиле деятельности и проявляется в специфической структуре его поведения.

Когнитивный стиль, – это набор устойчивых характеристик того, как различные люди думают, воспринимают и запоминают информацию, или предпочтительного для них способа решения проблем. Понятие о когнитивных стилях выведенное Каганом в своих исследованиях приводит нас к мысли о когнитивном аспекте выбора [3]. Вопрос, почему в той или иной ситуации определённый аспект мышления становится главенствующим – является не совсем изученной темой. На кого ориентируется человек в определённой ситуации, на себя или на других, это важный аспект рассмотрения ролевой ориентации его стиля мышления в разных ситуациях. Человек ориентированный на себя может в определённой ситуации повести себя совершенно иначе. Принятие решение и поиск успешных путей его реализации так же зависит от совместных усилий группы; а группа как совокупности индивидов с личностями особенностями поведения и мышления требует факторы которые мы могли бы изучать. В его месте и находится представление о когнитивных стилях.

Таким образом когнитивный стиль выступает одним из наиболее важных факторов, которые влияют на выбор в разных жизненных ситуациях. Вполне разумно предположить, что в многообразии этих ситуаций, человек испытывает трудности с выбором наиболее приемлемого варианта поведения. Это и внешние трудности, связанные с адаптацией к коллективу людей с разными стилевыми поведением, и внутренние, относящиеся к выбору способа достижения цели. Часто именно для достижения цели возникает необходимость поиска такой роли, которая приведет к искомой цели. Т.е. имеет место ролевая ориентация когнитивного стиля на ту или иную ситуацию межличностного взаимодействия. Осознанный процесс выбора наиболее адекватного когнитивного стиля для каждой возникшей проблемной ситуации развивает личность, открывает в ней новые положительные и недостающие качества, меняет ее поведение и как следствие формирует «арсенал» когнитивных стилей, пригодных для конкурентоспособного функционирования в любой жизненной ситуации.

Для свободного регулирования выбором подходящего для конкретной ситуации когнитивного стиля необходимы навыки, которые можно приобрести в специально организованном тренинге делового общения. Задачи тренинга, во-первых, сконструировать разнообразный набор ситуаций, в кото-

рых человек для достижения успеха должен использовать различные КС (как лично привычные, так и лично неприемлемые, которые человек должен умело проигрывать). Во-вторых, обучить человека умело реализовывать (проигрывать) различные когнитивные стили.

Т.е. мы различаем личностный когнитивный стиль, как набор устойчивых характеристик или предпочтительного для человека способа решения проблем. И ролевой когнитивный стиль, как набор произвольно изменяющихся характеристик и способов решения проблем, направленных на обязательно достижение цели. Тренинг когнитивного стиля заключается в том, чтобы через набор специально сконструированных ситуаций привить человеку навыки оптимального использования личного арсенала ролевых когнитивных стилей для достижения собственных целей.

В целом задача исследователя состоит в поиске эффективных моделей ролевых ориентаций когнитивного стиля, в различных специально конструируемых ситуациях?

Конструируемые ситуации, о которых идёт речь, связаны с понятием деловых игр, но имеет и свою специфику. В западной традиции подобного рода организации межличностных взаимодействий принято называть, в частности, ролевыми играми, когда в процессе решения разного рода задач участники игры не только вынуждены принимать многочисленные мелкие решения для достижения некой большой цели, но ещё и соответствовать выданным им ролям [4]. Данные роли в своём многообразии могут быть, как и предельно простыми так и комплексными – от архетипичных образов до более сложных и комплексных. В широком и доступном для большинства виде, подобные ролевые системы продаются как «игровые правила» или «книги правил» предлагающие игрокам создать некий сюжет или использовать существующий и, следуя прочим игрово-ролевым правилам, принимать решения как команда для достижения поставленной цели сюжета [1]. Такие системы как Dungeons&Dragons разработанная Wizards of the Coast и GURPS созданная Стивом Джексоном включают в себя не только непосредственно «игровые правила», но и ролевые, включающие в себя пособия до создания сложных ролей для персонажей в рамках игры [3]. Это ролевое разнообразие эффективно при обучении личности, при поиске его ролевой ориентации в рамках когнитивного стиля.

Одной из возможных эффективных стратегий при поиске является искусственное ориентирование ролей внутри когнитивного стиля в рамках конструированных ситуаций, как сложной и многоступенчатой версии деловой игры, позволяющей задавать профессиональной группе комплексные, непростые задачи. Делегирование ролей в этих ситуациях людям-носителям определённого когнитивного стиля, позволит куда лучше производить искомую ориентацию, обучение определённым ролям учитывая их когнитивно-стилевые аспекты.

Использование опыта, появившегося в рамках подобного рода ролевых систем, позволяют использовать любое многообразие возможных ситуаций – от фантастических до очень реалистичных и приземлённых. В отличие от де-

ловых игр, подобные сюжеты могут иметь совершенно разные внутреролевые ограничения, обусловленные разработанными в данных играх правилами, зачастую имеющими очень широкий «инструментарий». Использование такого рода ограничений в пространстве игры открывает путь к всестороннему рассмотрению моделей решений которые принимают игроки в рамках своих личностных особенностей и когнитивно-стилевых аспектов. Существующие же уже в готовом виде в данных системах правила, позволяют использовать их как апробированные, что позволяет в дальнейшем сосредоточиться на анализе чем на разработке и поиске удобных «правил и ограничений» которые мы могли бы использовать в исследовании. Исследование же когнитивно-стилевых аспектов непосредственно в производственной обстановке являются сложными, долгими и не всегда продуктивными для целей исследования. Это происходит из-за того, что, в производственной деятельности часто невозможности точно воспроизвести ряд контролируемых исследователем ситуаций.

Таким образом, целью исследовательской работы является исследование ролевой ориентации в рамках когнитивного стиля через комплексные конструируемые ситуаций. Как следствие, выяснить эффективность такого подхода и в случае его успешности предложить рабочие модели его реализации. Объектом нашего исследования выступает разумная «деформация» когнитивного стиля, а предметом исследования является ролевое поведение в конструируемых ситуациях.

Можно предположить, что исследование когнитивно-стилевых аспектов ролевого поведения с помощью конструированных ситуаций может быть продуктивным и достаточно эффективным методом для формирования конкурентоспособного поведения человека [2].

Задачи исследования включают (1) изучение и разработку моделей конструируемых ситуаций, позволяющих искусственное ориентирование ролей когнитивного стиля в рамках личностных потенциальных возможностей и особенностей человек; (2) тренинг искусственного ориентирования (искажения, деформации) когнитивного стиля в рамках конструированных ситуаций с целью достижение личностного или группового успеха.

Выполнить исследования в рамках которого проверить гипотезу о эффективности предложенной модели на примере фокус-группы. И анализировать полученные в результате варианты и предложить возможные стратегии.

Практическая значимость работы, подчеркивается существующей необходимостью поиска эффективных стратегий рабочих способностей людей, как следствия безболезненного изменения ими своего когнитивного стиля в процессе деятельности. Формирование личностного арсенала рабочих моделей в искусственно конструируемых ситуациях позволит в реальных условиях функционирования личности выбирать оптимальные (с т.з минимизации стресса) способы поведения принятия жизненных решений.

Список литературы

1. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2006.

2. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2004.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997.
4. Фаликман М.В., Спиридонова В.И. Когнитивная психология: история и современность. М.: Ломоносовъ, 2011.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Похлебаева М.Б.

старший преподаватель кафедры дизайна костюма,
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», Россия, г. Краснодар

В статье рассматривается вопрос актуальности использования акмеологического подхода в подготовке будущих специалистов в области дизайна, как условия повышения качества образования и квалификационного уровня выпускника вуза.

Ключевые слова: образование, акмеология, акмеологический подход, дизайн-образование.

Проблема профессионального роста человека, его успешность являются центральной для акмеологии, которая начала формироваться как самостоятельная научная дисциплина в 90-ые годы XX столетия.

Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для современной высшей школы, интенсивно развиваясь и взаимодействуя с теорией управления, педагогикой и психологией акмеология расставляет новые акценты в изучении проблемы профессионализма, профессионального мастерства, где во взаимосвязи находятся профессиональное и личностное развитие профессионала (А.А. Деркач, И.Н. Семенов) [6; 10].

Главной задачей акмеологического подхода является изучение условий и факторов, влияющих на личностно-профессиональное становление в условиях вузовского обучения. Акмеология целенаправленно выделяет профессионализм и воздействующие на него факторы в качестве предмета своего исследования и имеет своей задачей построение, разработку и совершенствование систем повышения профессионального мастерства.

Дизайн как среда профессиональной деятельности требует от студента не просто освоения знаний и приобретения навыков, но и постоянного осознанного самосовершенствования. В современной высшей школе процессу формирования потребности в личностном росте и профессиональному совершенствованию уделяется мало внимания, не смотря на то, что дизайн-область, связанная с развитием и новациями в тенденциях, материалах, формах, стиле и т.д.

Анализ проблематики позволил установить несколько взаимосвязанных аспектов: отсутствует четкая и ясная позиция по организации непрерыв-

ного учебно-воспитательного процесса дизайн-образования; отсутствует в мировой практике система увязки классического (художественного) дизайна с его технологической стороной (художественное конструирование) и их компьютерным воплощением (компьютерный дизайн); и отсутствует понимание дизайна, как сферы не только профессионального, но и личностного роста.

Основные аспекты развития акмеологии позволяют рассматривать ее в контексте современного образования, исходя из нескольких позиций:

Процесс движения человека к вершинам профессионализма и зрелости личности рассматривается как «прирост» новых специфических качеств и способностей – акменаравленную мотивацию, способность строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития (О.С. Анисимов, Е.Н. Богданов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, К.А. Абульханова-Славская) [2; 3; 4; 7; 1].

Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека лежат в основе акмеологического подхода, который состоит в выявлении условий мобилизации у человека установки на свои наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности (А.А. Деркач, А.К. Маркова и др.) [6;9].

Другое направление связано с непосредственным изучением индивидуально-психологических особенностей и конкретных свойств личности в различных видах профессиональной деятельности. В рамках данного направления была разработана концепция формирования и развития психологических профессионально важных качеств специалиста [11, с.26]. Под профессионально важными понимаются такие качества специалиста, которые непосредственно включены в трудовую деятельность и обуславливают ее эффективность. Развитие психологических профессионально важных качеств дизайнера способствует повышению эффективности и надежности его деятельности, коммуникации и налаживанию связей.

Третье направление, связанное с разработкой психологических основ профессионального мастерства, рассматривается как одно из направлений психологии труда (Е.А. Климов, А.К. Маркова, и др.) [8; 9]. В рамках данного направления изучаются условия и факторы профессионального самосовершенствования, роста квалификации, профессиональной компетентности, развития профессиональных умений и навыков.

Четвертое направление направлено на изучение акмеологических закономерностей и детерминант развития профессионализма и выявление законов, определяющих развитие зрелой личности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, и др.) [4; 7].

Каждая из выше приведенных позиций имеет потенциальную возможность реализации в подготовке будущего дизайнера на более высоком профессиональном и личностном уровне. Но для эффективного использования акмеологического подхода в дизайн образование необходимо с самого начала наиболее четко обозначить идею глубокого и всестороннего развития личности как смысловое ядро новой концепции образования; сконструировать и обосновать парадигму концепт-системы профессиональной деятельности;

сформулировать ценностные и базисные методологические принципы различных профессионализированных направлений в системе с учетом акмеологических закономерностей; предложить профессиональную модель специалиста-дизайнера, изучив при этом вариативность мотивационно-смысловой сферы дизайнерского профессионализма, его акмеологический аспект.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что система современного российского дизайнерского образования должна иметь свои особенности, связанные с учетом сильных сторон отечественного дизайнерского образования, и одновременно впитывать в себя все то новое и прогрессивное в области подходов и технологий, что способствует наиболее полному саморазвитию личности в профессиональной области труда.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта. В кн.: Основы общей и прикладной акмеологии. М: РАГС, 1995. С.85-95.
2. Анисимов О.С. Акмеологическая концепция самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994. 35 с.
3. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию: Издание второе, переизданное и дополненное. – КГПУ им. Циалковского, 2001. 145 с.
4. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. М.: Флинта-Наука. 1998. 168 с.
5. Гусева А.С. Гуманитарные технологии в профессиональном образовании // Кадры управления: проблемы и система работы в России и за рубежом. М.: Луч, 1992. С. 191-197.
6. Деркач А.А., В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова Психология развития профессионализма. М.: Из-во РАГС, 2000. 125 с.
7. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М., 1993. 23 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Из-во «Ин-т практ. Психол.», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 73-74.
9. Маркова А.К. Методологические проблемы системно-акмеологического изучения социализации и профессионализации человека // Развитие проф. Гос. служащих: Методология и практика. М., 1998. 23-38 с.
10. Семенов И.Н. Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований человека // Общ. науки и современность. 1998. № 3. 134-135 с.
11. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. 26-31 с.

ПРОБЛЕМА ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИСТОВ-СЛОВЕСНИКОВ

Прищепина Е.М.

доцент кафедры общей и педагогической психологии, канд. пед. наук,
Институт психологии и педагогики, Южный федеральный университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В данной статье с позиций отечественной методики рассматривается проблема чтения художественной литературы школьниками. Представлен обзор работ методистов-

словесников XIX века, посвященных важнейшим вопросам, связанным с приобщением детей к чтению: цели детского чтения, средства развития мотивов и потребности самостоятельного чтения, роль учителя в формировании способности читать творчески и т.п. Вычленены важнейшие положения, которые стали основанием для становления в российской школе традиций, позволяющих успешно решать задачу воспитания читателя.

Ключевые слова: развитие личности, литературное развитие, эстетическое развитие, литературный вкус, читательское поведение.

Вопрос о приобщении школьников к чтению – один из самых обсуждаемых в методической и педагогической литературе нашего времени. Особое внимание к проблеме детского чтения инициировано тем, что 2015 год был объявлен годом литературы. Очевидно, что школьники нашего времени живут в мире, в котором много различных каналов массовой коммуникации, оказывающих сильное влияние на отношение к книге, изменяющих стиль жизни и читательские пристрастия. Исследования, проведенные нами [8], показывают, что привыкнув с детства к фрагментарному чтению энциклопедий и популярной литературы, современные старшеклассники не любят читать художественные описания и пространные авторские размышления, не способны к полноценной читательской рефлексии, к сопереживанию, эмоциональному соучастию и интеллектуальному диалогу с автором, то есть в них не развиты качества, необходимые для творческого чтения. А без такого чтения невозможно вхождение в культуру, развитие речи, эстетического вкуса, эмоционального интеллекта, навыков диалогического общения.

Большой опыт развития интереса к чтению и потребности в нем накоплен в русской школе. В связи с этим представляет несомненный интерес рассмотрение взглядов отечественных педагогов-словесников и осмысление накопленного ими опыта, выявление того, что актуально и для современной школы. Прежде всего, конечно, все без исключения методисты прошлого признавали необходимость чтения детьми и подростками художественных произведений. Еще в первых русских школах с чтением связывали умственное и нравственное развитие учеников. В истории российского образования чтение всегда воспринималось как личностная ценность образованного человека. Особое внимание проблеме приобщения школьников к чтению уделяли методисты XIX века. Памятны слова Ф.И. Буслаева: ««Лучшее и вернейшее, что можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию и практическим упражнениям» [2, с.131].

А.Д. Галахов, во многом разделявший методические взгляды Ф.И. Буслаева, утверждал: «Мудрое изречение «век живи, век учись» можно, при истинном понятии о чтении, заменить следующим: «век живи, век читай» [5, с.76]. Оба методиста, будучи сторонниками практического преподавания словесности, целью которого является выработка чувства языка, «развитие судительной силы», видели, как и многие их предшественники, в чтении, в первую очередь, средство развития речи и мышления. В предисловии к «Полной русской хрестоматии» (1842 г.) А.Д. Галахов пишет о том, что

усвоить «язык изящный», научиться «правильному выражению мысли», точности и благозвучию можно только благодаря чтению образцовых сочинений, так как «все образцовые писатели – наши заимодавцы», которые «ссушают нас своим достоянием». По его мнению, «затруднения в искусстве выражать и развивать мысли», происходит от того, «что мы поздно начинаем читать». Кто прилежно читал книги, тот и «говорит правильнее, точнее, красивее». Удерживая в памяти мысли, поразившие при чтении, читатель не только обогащается духовно, но и учится искусству «передавать другим в красивой речи плоды ума, воображения и чувства» [5, с77].

Л. Поливанов, яркий педагог, талантливый ученый-филолог тоже считал, что большое значение для становления личности, ее духовного мира, творческих способностей имеет языковое развитие. Более того – бедность внутреннего мира обязательно проявляется в языке. «Варварский слог всегда бывает следствием варварства, в котором коснеют учащиеся. Никакие ухищрения практического рассудка, на который так рассчитывают риторические правила, не сдернут с учащихся звериной шерсти невежества, если ум и сердце не будут задеты за живое представителями просвещения, создавшими просвещенный язык для своего народа» [5, с.154]. Поэтому «делом национальной чести» считал педагог приобщение школьников к чтению. «Литературные произведения суть живые явления, непосредственно действующие на душу учащегося», – читаем в предисловии к «Русской хрестоматии» Л. Поливанова (1875), они способны, «возбуждать мысль учащихся», развивать «не только восприимчивость ума, но и производительные (творческие) его способности» [5, с.158-9].

Неоценимую роль в нравственном и эстетическом воспитании растущего человека отводили чтению представители воспитательного направления в отечественной методике: В.Стоюнин, В.И.Водовозов, В.П.Острогорский. Важнейшей задачей преподавания словесности они считали возбуждение у школьников интереса к произведениям литературы, уважения к их авторам, желания читать самому, читать разумно. Литературное образование, по словам В.П. Острогорского, одно из самых могучих средств, «поддерживающих и предохраняющих человека от измельчания и опошления». Приобщение к чтению позволяет сформировать особое «этико-эстетическое настроение», которое «выразится в любви к литературе родной и общечеловеческой, в уважении к великим литературным деятелям, к их уму и таланту; в известном, так недостающем нашему юношеству в настоящее время, идеализме, т.е. нравственной требовательности, отвращении ко всему дурному и пошлomu и стремлении ко всему возвышенному, благородному, в любви к человеку и родине, в желании служить ей по мере сил» [5, с.205]. Представляется несомненная актуальность такого рассмотрения цели чтения и литературного образования в наши дни, которая может быть достигнута при условии, что каждый школьник не только научится читать, но будет хотеть читать, сформируется его читательское поведение, он постепенно станет человеком читающим.

П.И.Смирновский, учитель словесности, автор учебных и методических пособий, рассматривает чтение как «предмет обучения и предмет вос-

питания. Он пишет, что обучающее значение чтения в том, что оно призвано способствовать «развитию дара слова», а воспитательное – в развитии воображения, в воздействии на душу читающего, благодаря чему «крепнет национальное чувство, воспитывается русская душа» [5, с.175].

Очевидно, что в трудах отечественных методистов проблема подготовки читателя всегда связывается с воспитанием личности в целом. Это единый процесс, так как чем грамотнее, отзывчивее, внимательнее читатель, тем выше уровень его нравственного, эстетического развития, богаче духовный мир. Так Ц.П.Балталон, методист-словесник доказывал необходимость внеклассного чтения, побуждаемого и направляемого учителем, подчеркивал, что «если дети в свое время не полюбят выдающихся писателей ... и не проникнутся духом гуманности, разлитом в их сочинениях, то они понесут в воспитательном отношении непоправимый ущерб...» [1, с.9].

А при каких условиях чтение станет потребностью, займет значительное место в жизни? Анализируя работы педагогов прошлого можно выделить важнейшие положения, осмысление которых, думается, позволит и в современной школе более успешно решать задачу воспитания читателя. Еще А.Ф.Мерзляков, поэт, критик, профессор Московского университета, писал, что, чтобы «достигать глубокий смысл этих творений, наслаждаться их красотой, нужно «искусство, навыком, наблюдением и опытом приобретаемое» [5, с.45]. Речь идет о читательских умениях, которые дают «счастливое воспитание или образ учения». Следовательно, к чтению необходимо готовить, чтению нужно учить.

По мнению Ф.И.Буслаева, многие школьники «скользят по поверхности того, что читают», так как не привыкли обращать внимание на главное в произведении, не могут увидеть в нем цель автора, особенности языка и стиля, они «увлекаются только одним замечательным содержанием, несколько не предчувствуя гармонического соотношения между звуком и мыслью, их не увлекают красоты речи, простота, точность выражения, правильная связь мыслей» [2, с.56]. О беспомощности неподготовленного читателя пишет и В.И. Водовозов в статье «О воспитательном значении литературы» (1870 г.). Неумение увидеть в книге существенное, отсутствие сколько-нибудь целостного мировоззрения и способности к самостоятельному анализу приводят к зависимости от чужих взглядов на прочитанное. Не этим ли объясняется то, что и наши старшеклассники, выбирая книгу, руководствуются в этом модой, отзывами ровесников в интернете и т.п.? А, столкнувшись с трудностями прочтения, встретившись с непонятным в тексте, не умея оценить его эстетические достоинства, откладывают книгу в сторону. Вспомним, что В. Белинский также считал важнейшим условием эстетического наслаждения подготовленность читателя.

Необходимо подчеркнуть, что опыт отечественных педагогов убеждает: становление читателя во многом зависит от того, как учитель литературы организует на уроках работу с текстом, насколько удастся ему реализовать при этом свой эстетический вкус, психологическое чутье, глубокие знания. «Под руководством учителя ученик приобретает умение остановиться на

мысли читаемого произведения и дать отчет в тех образах, которые предлагает оно, запечатлевает их в своем воображении, и этим самым собирает достойный материал для собственной мысли», – пишет Л.Поливанов [5, с.155]. Не научившись читать в младших и средних классах, не получив вкуса к чтению, «наш гимназист не читает их и в лета юношеские» [5, с.156].

Похожие мысли находим в книге В.Я.Стоюнина, который определяет требования к методике школьного разбора текста, призванного развивать культуру чтения. Каждому, кто не привык к такой работе с текстом, трудно «приниматься за чтение книг, где воображению нет никакой пищи, и сколько он должен сделать усилий, чтобы, наконец, перестать считать подобное чтение скучным» [10, с.17]. Большинство нынешних старшеклассников считает скучными главы романа «Война и мир», содержащие историко-философские размышления автора, не хочет читать роман «Обломов», с первых страниц показавшийся «нудным и неинтересным», не прислушивается к слову автора, следя за динамично развивающимся сюжетом в романе «Отцы и дети».

Для того, чтобы ребенок стал читающим, следовательно, нужно целенаправленно его этому учить. «Под умением читать, мне кажется, следует разуметь такое чтение, при котором читающий всегда читает со смыслом, с полным (по мере своих сил и развития) пониманием прочитанного», – замечает методист и учитель Е.А.Елачич в статье «Основные задачи детского чтения». Опираясь на свой педагогический опыт, он говорит, что дети читают книги невнимательно, а сколько-нибудь серьезную книгу и вовсе не хотят читать, не желая «делать умственное усилие». Они часто «следуют за фабулой, не вдумываясь во внутреннюю суть произведения, «в самую жизнь» его [4, с.134].

Е.А.Елачич рекомендует читать книги вместе с детьми, помогая ребенку почувствовать, пережить все то, что есть в тексте, «жить радостями и горестями, которые описывает автор. Методист обращает здесь внимание на необходимую для читателя способность эмоционально воспринимать прочитанное, благодаря которой, говоря современным языком, актуализируются личностные смыслы, ребенок учится «читать и переживать, чувствовать». Автор считает, что обязанностью учителя является руководство чтением школьников, которое состоит в правильном подборе книг, ограждении неподготовленного читателя от доступа к «скверным, слабым, бездарным книгам», систематическая работа по развитию читательских умений.

Вопрос о выборе книг для детского и подросткового чтения рассматривался многими методистами. Так Л.Поливанов, характеризуя возрастные особенности восприятия художественных произведений, выдвигает требование делать «строгий, сообразный с возрастом отбор» книг для чтения, потому что если ученик читает то, что ему на данном этапе развития недоступно и непонятно, он, «не получив удовлетворения при таком чтении, выносит ложное убеждение в малом их интересе и – что всего хуже – сохраняет это убеждение до возраста позднейшего, когда наступает время для более полного понимания этих писателей» [5, с.154].

Развитие мотивации чтения – это еще одно условие, необходимое для того, чтобы ученик стал личностью читающей. Большое внимание этой проблеме уделял Ц.П.Балталон, занимавшийся исследованиями в области экспериментальной психологии. В его работах речь идет о развитии «самостоятельного интереса» к чтению, «охоты заниматься самостоятельно» [5, с.227].

В статьях отечественных методистов можно найти и другие рекомендации по развитию интереса к чтению: увлекательный рассказ об авторе и истории создания произведения; чтение на уроке интригующих фрагментов текста, обращение к суждениям критиков о произведении, обсуждение прочитанного в классе и т.п. Интересно, что в русской школе сложилась традиция привлекать ученика к литературному творчеству, ибо попробовавший творить, сам становится благодарным читателем. Подтверждением этому стали проведенные нами исследования, выявившие очевидную связь между читательской активностью школьников и их исследовательской деятельностью в области литературы [9, с.36-38].

Многие педагоги XIX века (Ц. Балталон, В.П. Острогорский, А. Незеленов, К.Д.Ушинский) придавали большое значение семейному чтению. Образ читательского поведения, лучше всего усваивается через приобщение к совместному чтению вслух, обсуждению прочитанного дома. Не меньшее значение имеет специальная организация развивающей среды в стенах учебного учреждения, где, по словам Л.Поливанова создается «своего рода общественное мнение, по которому малое знакомство с ними (художественными произведениями) считалось бы делом постыдным...» [5, с.168].

Изменилось общество и школа, во многом другими стали дети, но проблемы, поднятые в рассмотренных методических работах, остаются актуальными и для нынешнего учителя-словесника.

Список литературы

1. Балталон Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. М., 1914.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М., 1992.
3. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1986.
4. Елачич Е.А. Основные задачи детского чтения // Русская школа за рубежом. 1923-№ 2.
5. История литературного образования в российской школе: Хрестоматия для студ. филол. фак. вузов. / Авт.-сост. В.Ф.Чертов. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
6. Незеленов А.И. О преподавании русской словесности. СПб., 1880.
7. Острогорский В.П.Выразительное чтение. Пособие для учащихся. М., 1916.
8. Прищепа Е.М. Воспитание читателя // Известия ЮФУ. Филологические науки, 2006, №6.
9. Прищепа Е.М. Формы творческой деятельности учащихся на уроках литературы в профильной школе // Материалы международной научно-практической конференции. – М.: Изд. «Экон-Информ», 2015, с. 36-38.
10. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. СПб.,1908.

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА КАК УЧАСТНИКА СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА

Серегина Е.В.

юрисконсульт, ООО «Сегал», Россия, г. Нижний Новгород

В статье обосновывается необходимость развития коммуникативных навыков юриста в профессиональной деятельности. Проанализировано содержание коммуникативной компетентности юриста. Рассмотрена коммуникативная деятельность адвоката как участника судебного процесса.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, судебная речь, адвокат, профессиональное общение.

В ходе профессиональной деятельности юристы (независимо от вида юридической профессии) постоянно общаются с различными категориями граждан. Именно функция общения выходит на первый план, способствуя достижению собственно юридических целей.

Общение может происходить в самых различных формах юридической деятельности. Это, например, юридическое консультирование, следственные действия (допрос, очная ставка), судебное заседание.

Необходимо понимать, что благодаря принципу состязательности и равноправия сторон, включенному в процессуальные законы (это справедливо как для гражданского, так и для уголовного процесса), коммуникативные процессы пронизывают, по сути, все стадии судебного судопроизводства [3, с.12]. Здесь юрист должен владеть психотехниками убеждающего воздействия, уметь грамотно вести дискуссию. Так, задавая вопросы свидетелю, адвокату следует учитывать его психологические особенности, интеллект, возраст; строить свою речь так, чтобы она была понятна опрашиваемому.

Далее, в процессе профессионального общения (например, при оказании юридических консультаций гражданам, не имеющим юридического образования) юрист также должен владеть навыками профессионального юридического общения, сознательно управлять коммуникативными процессами.

Необходимо владеть и основами деловой коммуникации для участия в публичных мероприятиях. Это могут быть как публичные выступления (например, судебная речь), так и проведение переговоров или конференций.

Таким образом, практически для всех юридических профессий огромное значение имеет высокий уровень развития коммуникативных навыков. Это в совокупности приводит нас к необходимости развития такого профессионально важного качества юриста, как коммуникативная компетентность.

Коммуникативная компетентность относится к числу базовых компетенций. По мнению Л.А. Петровской, коммуникативная компетентность – это часть компетентности в общении. Она определяется как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения [4].

Что можно включить в понятие «коммуникативная компетентность»? Мы полагаем, что сюда должны входить навыки работы с информацией, зна-

ние стратегий правомерного психологического воздействия и умение грамотно использовать их в зависимости от особенностей конкретной коммуникативной ситуации [1]. Специалисту необходимо знать особенности коммуникативной среды; уметь использовать принципы делового общения при планировании и анализе своих действий; определять цели и стратегии контактов. Кроме того, умение убедить собеседника посредством применения различных психотехник убеждающего воздействия – необходимый компонент осуществления профессиональных коммуникаций юристом [2].

Поскольку рамки данной статьи ограничивают нас, мы рассмотрим профессиональную деятельность конкретного участника судопроизводства – адвоката на примере подготовки судебной речи. Юрист должен серьезно относиться к выступлению в суде, тщательно готовить судебную речь. Для молодых юристов целесообразно заранее прописать всю речь полностью. Работа над текстом позволяет не только продумать логическую схему своего выступления, определить детали, о которых необходимо будет сказать, но и позволит повторить основные детали дела в целом. Впоследствии, достигнув высокого уровня ораторского мастерства, можно писать только краткие тезисы, содержащие основные положения, ссылки на материалы дела.

При отборе содержания судебной речи адвокат должен всесторонне учесть все факторы. Как указывает Столяренко А.М., «необходимо отбирать содержание продуманно, обоснованно чтобы оно отвечало специфике данной юридической ситуации» [6, с. 63]. При этом построение судебной речи определяется не только обстановкой, учетом особенностей слушающих, но и профессиональной задачей адвоката и намеченными психологическими задачами.

Необходимо найти и сформулировать основную идею выступления, логично выстроить тезисы, подтверждающие позицию адвоката. Речь должна быть содержательна и коротка в том смысле, что она не должна уходить в сторону от рассматриваемого вопроса. П. Сергеич писал, что необходимо «исключить из речи те положения, которые не требуют ни доказательства, ни развития; те, которые останутся, образуют настоящий план речи» [5, с. 119]. Определяя композицию речи, адвокат выстраивает тезисы таким образом, чтобы они были логически взаимосвязаны.

В силу специфики целей и задач судопроизводства, судебная речь должна содержать конкретные факты, установленные в процессе рассмотрения дела, указания на нормы законов и материалы дела. Необходимо говорить по существу, точно и конкретно, не отвлекаясь на пространственные рассуждения и не допуская двоякого толкования выдвинутого тезиса.

Юрист должен построить свою речь таким образом, чтобы она была понятна слушателям. По нашему мнению, для этого учитываются интеллект, образованность, национальность, профессия и ряд иных факторов. Наиболее понятна живая разговорная речь [6]. Она более эмоциональна, выразительна, оказывает более сильное убеждающее воздействие на слушателей. Юрист также должен учитывать темп речи, громкость своего голоса, интонации. В значимых ситуациях темп следует замедлять, а громкость голоса снижать. Убежденная интонация, уверенность в голосе также способствуют усилению

речевого высказывания, вызывают у слушателей непроизвольное желание согласиться с правотой оратора.

Таким образом, профессиональное общение имеет огромное значение в самых различных формах юридической деятельности, поскольку в своей деятельности юристы должны осуществлять коммуникативный процесс с различными категориями граждан. В этой связи для повышения своего профессионального уровня юристу необходимо развивать и такое профессионально важное качество, как коммуникативная компетентность.

Список литературы

1. Васькэ Е.В. Психическое и психологическое воздействие в уголовном процессе – к определению понятий // Российский психологический журнал. 2010. Т.7. №1. С.25-36.
2. Васькэ Е.В. Стратегии психологического воздействия в ходе проведения допроса: теоретический и прикладной аспекты // Приволжский научный журнал. 2010. №1 (13). С.256-263.
3. Васькэ Е.В., Сафуанов Ф.С. Методологические принципы психологического взаимодействия работников следственных органов с несовершеннолетними при допросе // Юридическая психология. 2011. №2. С.10-14.
4. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально- психологический тренинг // Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 688 с.
5. Сергеич П. Искусство речи на суде. – М.: Юрайт, 2010. – 395 с.
6. Столяренко А.М. Психологические приемы в работе юриста: Практ. пособие. – М.: Юрайт, 2000. – 288 с.

ДИНАМИКА СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЮНОШЕСТВА ОБ ОПАСНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Спивак Л.Н.

директор, Жигайловская средняя общеобразовательная школа,
Россия, с. Жигайловка

Шатилина С.И.

учитель, Соколовская средняя общеобразовательная школа,
Россия, с. Соколовка

Морель Морель Д.А.

доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации,
канд. филол. наук, Белгородский государственный национальный исследова-
тельский университет, Россия, г. Белгород

В статье сопоставляются модели фрагмента ассоциативной сети с центральными узлами «опасность», «риск», «угроза», построенные по результатам обследования юношей и девушек советского и современного периода (эксперименты 1988-90 и 2014-15 гг.).

Ключевые слова: опасность, ассоциативный эксперимент, ассоциативная сеть.

Потребность в безопасности традиционно рассматривается большинством отечественных и зарубежных психологов в качестве одной из ключе-

вых, базисных потребностей личности (см., например: [5; 6]). Безопасность, рассматриваемая как одна из базовых общечеловеческих ценностей, как интегративный элемент картины мира, становится предметом пристального внимания исследователей-лингвистов и когнитологов [2; 1].

К сожалению, тенденции развития современного мира таковы, что количество угроз безопасности постоянно увеличивается, что не может не влиять на стереотипное восприятие последней языковым сознанием, на состав, структуру и место в национальной картине мира соответствующего концепта [2]. Данные аспекты динамики концепта «безопасность» четко выявляются с помощью сопоставительного анализа ассоциативных полей одного и того же слова-стимула, различающихся по времени их фиксации [3].

Помимо этого отмечаются возрастные отличия в стереотипном восприятии опасности, выявляемые посредством ассоциативного эксперимента [1, с. 155-157]. Это может косвенно свидетельствовать об изменениях, которые претерпевает соответствующий концепт с течением времени (сообразно смене поколений).

Для более четкого выявления подобных изменений в диахронии нами было предпринято сопоставительное исследование ассоциативного материала, собранного при опросе юношей и девушек в 1988-90 гг. (данные «Русского ассоциативного словаря» [4]) и в 2014-15 гг. (результаты авторского ассоциативного эксперимента, проведенного по аналогичной методике).

Проанализировав прямые реакции на стимулы «опасность», «угроза» и «риск», а также на наиболее частотные из полученных ответов мы выстроили две модели фрагмента ассоциативной сети, имеющего фокусом «опасность», по состоянию на 1988-90 гг. и 2014-15 гг. Первая модель отражает устойчивые, стереотипные ассоциации респондентов, родившихся и выросших в условиях советского строя (рис. 1), вторая – респондентов, чье становление как личностей пришлось на период после распада Советского Союза (200 юношей и девушек в возрасте от 16 до 20 лет: учащиеся 11-ых классов общеобразовательных школ г. Белгорода и Белгородской области и студенты 1-2 курсов белгородских вузов) (рис. 2).

На обоих рисунках приняты следующие условные обозначения: «О» – «опасность», «Р» – «риск», «У» – «угроза», «В» – взрыв, «Т» – теракт, «1» – «благородное дело», «2» – «миновала», «3» – «жизни», «4» – «ядерный», «5» – «бомба», «6» – «страх», «7» – «ужас», «8» – «смерть», «9» – «жизнь», «10» – «оправданный».

Очевидно, что вторая модель отображенного фрагмента ассоциативной сети отличается большей степенью внутренней связанности, интегративности, чем первая. Кроме того, она отражает актуализацию новой разновидности опасности – теракта, нерелевантной для советского периода.

Кроме того, прослеживаются следующие тенденции:

1) усиление роли «опасности» как системообразующего, а «страха» как периферийного узлов данного фрагмента ассоциативной сети;

2) сближение в языковом сознании опасности с «экзистенциальными» (см.: [7]) концептами «страх» и «смерть» (с усилением восприятия смерти как пугающего фактора);

3) формирование тесного бинарного кластера «взрыв – теракт» с высокой плотностью внешних связей, отражающего высокую релевантность для современного языкового сознания нового типа опасности;

4) изменение стереотипного отношения к риску (советскими респондентами он одобрялся, а современными – только оправдывается).

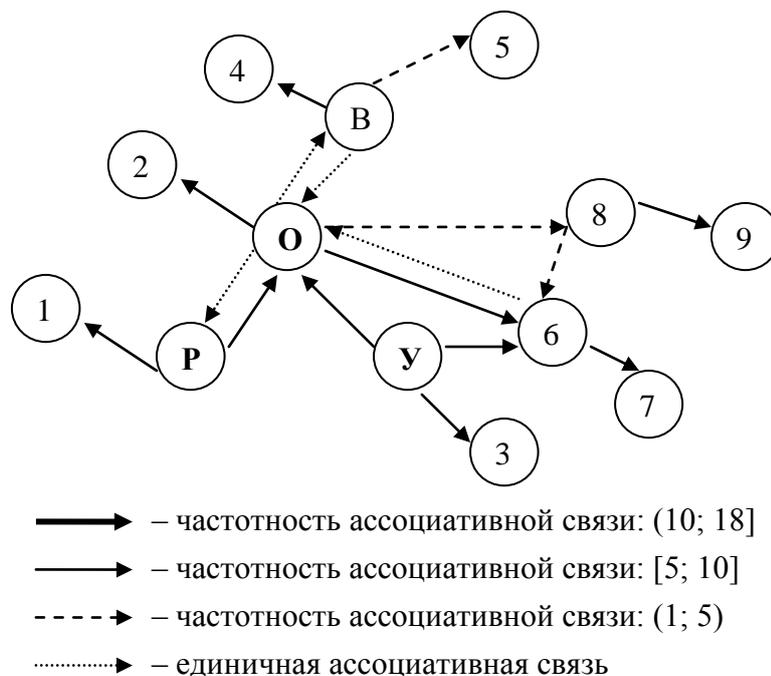


Рис. 1. «Опасность»: фрагмент ассоциативной сети (по состоянию на 1988-90 гг.)

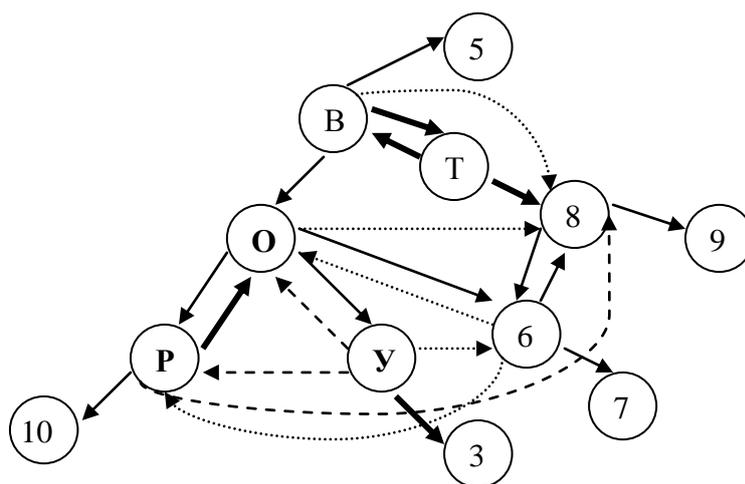


Рис. 2. «Опасность»: фрагмент ассоциативной сети (по состоянию на 2014-15 гг.)

В целом, как следует из анализа структуры рассматриваемого фрагмента ассоциативной сети, восприятие опасности советскими респондентами отличалось несколько меньшим, чем у современного юношества, уровнем тревожности.

Список литературы

1. Выговская Д.Г. Отражение содержания общечеловеческой ценности «безопасность» в языковом сознании носителей русской культуры: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2014. 224 с.
2. Иванова Т.В. Особенности формирования интегративных концептуальных структур на примере концепта *security* // Изменяющаяся Россия и славянский мир: новое в концептуальных исследованиях. Севастополь: Рибэст, 2009. С. 115-122.
3. Морель Морель Д. А. Сопоставительный анализ ассоциативных полей, отличающихся по времени фиксации, как средство выявления динамики концепта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12 (42); Ч. 2. С. 115-119.
4. Русский ассоциативный словарь. URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 10.09.2015).
5. Alderfer C.P. Existence, relatedness, and growth; human needs in organizational settings. N.Y.: Free Press, 1972. X, 198 p.
6. Maslow A.H. Motivation and personality. 3rd Ed. N.Y.: Harper and Row, 1987. XLI, 293 p.
7. Morel D.A. Existential concepts in the Russian naïve picture of the world: dynamics revealed through diachronic comparative study of associative fields // Papers of the 8th International Scientific Conference "Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development". October 18, 2014. Stuttgart: ORT Publishing, 2014. P. 52-56.

КРИТЕРИИ И ИНДИКАТОРЫ ИМИДЖА СОТРУДНИКА ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ

Фёдоров С.В.

соискатель, Современная гуманитарная академия,
Россия, г. Голицыно

В данной статье рассматриваются критерии и индикаторы имиджа сотрудников силовых структур на примере сотрудников пограничных органов, в теории и практике. Проанализирован ряд научных работ, связанных с тематикой диссертационного исследования автора данной статьи. Целью статьи, является рассмотрение компонентов, составляющих сущность имиджа. Решение задач, связанных с формированием положительного имиджа сотрудников силовых структур, требует разработки соответствующей модели. Модель как описательный аналог изучаемого явления позволяет лучше понять, каким путем необходимо строить имидж. Выводы, изложенные в предыдущих публикациях автора, позволили подойти ближе к проблеме формирования имиджа пограничника. Одной из актуальных задач является определение основных критериев и индикаторов имиджа сотрудников пограничных органов. Имидж профессии пограничника, так же как и других, состоит из ряда составляющих, которые периодически необходимо оценивать и корректировать. Целью статьи является теоретическое обоснование основных критериев и индикаторов имиджа сотрудника пограничных органов.

Ключевые слова: имидж, имидж пограничника, критерии и индикаторы имиджа.

*«Репутация как деньги: ее легче заработать, чем сохранить»
Батлер Сэмюэл (04.12.1835-18.06.1902)
английский писатель (классик викторианской
литературы), художник, переводчик*

Оценка развитости имиджа сотрудников пограничных органов требует определения критериев и индикаторов имиджа данной профессии. «Психоло-

гический словарь» определяет статистический критерий в следующей формулировке: «Это показатели, сочетающие в себе методы расчета, теоретическую модель распределения и правила принятия решения о правдоподобности нулевых или альтернативных гипотез. Обычно критерии делятся на параметрические, в которых предусматривается обязательное наличие гипотезы о форме распределения результатов в генеральной совокупности, и непараметрические, не требующие критериев такого предположения» [4, с.207]. Профессиональная деятельность современных подразделений специальных служб с полным основанием может рассматриваться как совместная коллективная деятельность [5, С.142]. Для диагностики уровня развития основных компонентов имиджа пограничника необходимы конкретные критерии. Критерии мы рассматриваем как признак, мерило чего-нибудь [8, с.176]. В отношении термина «индикаторы присуща многозначность трактовок, но для задач нашего исследования близко значение данного термина, изложенное в социальных науках в такой формулировке: «Индикатор(общественные науки, социология) – доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта, позволяющая судить о других его характеристиках, недоступных непосредственному исследованию» [3, с.88].

Разделяя точку зрения И.Н. Зуевской, мы предлагаем выделить следующие постоянные и переменные составляющие имиджа, которые можно рассматривать в качестве основных критериев имиджа, имеющих прямое отношение к профессии пограничника, в числе которых находятся следующие блоки [2, с.15-22]:

- 1) Комфортная психологическая среда (оптимизм и доброжелательность в коллективе, положительный психологический климат);
- 2) Качество выполнения трудовых обязанностей пограничной службы;
- 3) Положительно воспринимаемый образ пограничной службы (эффективная организационная культура);
- 4) Положительный образ руководителя и сотрудников пограничной службы (профессиональная и управленческая компетентность);
- 5) Яркая внешняя атрибутика (внешняя символика и ритуалы).

К числу переменных составляющих имиджа пограничника, по нашему мнению, следует относить:

- 1) содержание миссии и целей пограничной службы;
- 2) основные виды деятельности;
- 3) материальная база службы.

Как было сказано в предыдущих публикациях: «Имидж организации можно определить, как сформировавшийся, действенный, эмоционально окрашенный образ ведомства или отдельных его составляющих, наделённых определёнными характеристиками, основанными на реальных или приписываемых свойствах конкретной организации, обладающих социальной значимостью, для воспринимающего» [7, С. 32].

Важный теоретический вывод, к которому пришла И.Н. Зуевская, заключается в следующем: создание устойчивого положительного имиджа организации требует внимания к его основным постоянным и переменным компонен-

там. Особенность имиджа как атрибута любой организации, в том числе пограничной службы, что он формируется, как стихийно, так и целенаправленно. Целенаправленность имиджа зависит от оценок и коррекционных мер.

К примеру, в статье соискателя Полякова С.А. [6, С. 124-133], на примере курсантов военного ВУЗа, говорится – при определении имиджа отдельного сотрудника – «результаты исследования могут быть использованы также при оценке учебных коллективов для выявления наиболее перспективных курсантов военных учебных заведений для их дальнейшей службы, а также для формирования кадрового резерва» [6, С.127], что очень важно для карьерного роста военнослужащих: «Таким образом, для повышения эффективности служебной деятельности, качества работы и, следовательно, престижа военной службы, следует активно внедрять и совершенствовать методы социально-психологической оценки профессиональной деятельности сотрудников» [6, С.125].

В современном научном пространстве существует несколько подходов к определению критериев имиджа представителей различных профессий. Опрос целевых групп, на которые ориентирован имидж любой организации, позволяет выделить основные критерии имиджа:

- 1) стаж и опыт сотрудника в конкретной сфере;
- 2) известность в профессиональных кругах и среди общественности;
- 3) репутация руководителя организации, профессионализм руководства;
- 4) перспективы профессионального развития в данной организации;
- 5) отношение сотрудников организации к целевым группам;
- 6) мнение целевых групп об организации взаимодействия организации с ними; о качестве услуг;
- 7) территориальное местонахождение, внешнее и внутренне оформление;
- 8) открытость и интегрированность организации в обществе.

Интересной в отношении выбранной нами проблеме является точка зрения Н.Л. Жарикова, который отождествляет группы комплексных критериев с индикаторами [1, Т.1, с.39-42]. Ученый выделяет следующие группы критериев-индикаторов:

1. Внутренний имидж организации – это комплексный индикатор, отражающий такие стороны управления как: лояльность сотрудников в отношении организации, в которой они работают; признание сотрудниками целей и стратегии организации; система мотивации персонала; отличные условия труда.

2. Потребительский имидж, определяемый внешней средой, характеризующей внешний имидж организации, который структурно составляют такие индикаторы: репутация, оперативность реагирования на запросы целевой аудитории, престиж и качество службы, объем обслуживания.

3. Партнёрский индикатор имиджа – состоит из показателей: соблюдение сроков и условий по обязательствам, уровень внешних связей, конкурентный статус.

Таким образом, мы рассмотрели основные подходы к определению имиджа профессии пограничника. Адаптируя идеи различных авторов к

нашей проблемы, мы адаптировали их к целям нашего исследования. Перспективой дальнейших исследований является апробация критериев имиджа пограничника в процессе экспериментальной работы.

Список литературы

1. Жарикова, Н. Л. Индикаторная оценка имиджа предприятия / Н. Л. Жарикова // Торгово-экономические проблемы регионального бизнес – 164 пространства: материалы международ. науч.-практ. конф. 14–15 апр. 2004 г.: в 2 т. / под общ. ред. А.Л. Шестаковой. – Челябинск, 2004. – Т.1. – С. 39–42.
2. Зуевская Н.И. Механизм формирования позитивного имиджа школы [Текст] / И.Н. Зуевская // Газета «Первое сентября». – 2005. – №15. – С. 15-22.
3. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 633с.
4. Начала современного естествознания. Тезаурус / В.Н. Савченко, В.П. Смагин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 336с.
5. Поляков С.А. Исследование неформальной структуры трудового коллектива (опыт пилотажного исследования) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – М.: МПСУ, 2014. – №3. – С. 142-149.
6. Поляков С.А. Социально-психологическая оценка воинского коллектива / С.А. Поляков, А.А. Ридченко // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции 31 декабря 2014 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова, 2015. – Часть VI. – С. 124-133. [Электронный ресурс]: URL: <http://issledo.ru/wp-content/uploads/2015/01/Sbornik-6-6.pdf>
7. Поляков С.А., Фёдоров С.В. Социально-психологические аспекты формирования имиджа российских силовых структур / С.А. Поляков, С.В. Фёдоров // Современная психология: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 31-33. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/111/6023>
8. Психологический словарь / [под ред. В. И. Войтко]. – К.: Высшая школа, 1982. – 314с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФИЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Фролов И.В.

профессор кафедры физико-математического образования,
д-р. пед. наук, доцент, Арзамасский филиал Нижегородского
государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Россия, г. Арзамас

Володин А.М.

доцент кафедры физико-математического образования, канд. пед. наук, доцент,
Арзамасский филиал Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского, Россия, г. Арзамас

В статье проведен исторический анализ проведения в условиях сельской школы объединенных уроков и показано, что опыт объединения учащихся разных классов в один разновозрастной коллектив удачно вписывается в реализацию идеи профилизации обуче-

ния на основе уровневой дифференциации. Накопленный сельской школой опыт может помочь в разработке технологических аспектов обучения профильных групп учащихся старших классах сельских школ.

Ключевые слова: профильное обучение, однопредметные и разнопредметные уроки, разноуровневое обучение, уровневая дифференциация.

Организация профильного обучения в специфических условиях сельских школ сталкивается со многими проблемами. И в первую очередь проблема возникает вследствие малой наполняемости классов. В результате реализации Концепции реструктуризации сети сельских школ, расположенных в сельской местности произошли существенные изменения в структуре сети (уменьшилось число средних школ), реализуется программа «Школьный автобус» для подвоза детей в средние школы. При этом, если в среднем звене изменения заметны, то резкого увеличения численности учащихся в старших классах не произошло. В связи с этим необходим поиск моделей профилизации обучения в условиях недостаточно высокой наполняемости классов сельских школ.

Одна из таких моделей связана с возможностью организации профильного образования в условиях одного класса, т.е. в относительно постоянном разновозрастном коллективе. В научно-педагогической литературе описан опыт организации профильного физического образования, при котором внутри старших классов сельских школ создаются профильные группы, одна из которых изучает физику углубленного уровня. При этом предусматривается как полностью совместное обучение профильных групп, так и частично-совместное и полностью раздельное обучения. Профильная физическая составляющая изучается при всех возможных вариантах совмещения (или несомещения) групп [7]. В этом случае необходима тщательная разработка технологии обучения профильных групп учащихся на основе внешней и внутренней (урвневой) дифференциации. И здесь необходимо обратиться к истории сельской школы, так как в этом направлении накоплен богатый опыт. Особенно это касается проведения объединенных уроков в сельских школах, а как показывает практика, технологии обучения при объединении разновозрастных групп и разновозрастных групп во многом схожи.

Необходимо сказать, что вопросы проведения объединенных уроков в начальной школе впервые описаны Н.А.Корфом, который создал новый вид деревенской земской 3-хлетней школы. В своей работе он писал, что «... я говорю о двух классах, порученных одному учителю, то разумею учеников, разделенных на два отделения, но занимающихся в одной комнате» [3, с. 250]. При этом он дает методические рекомендации учителям таких школ, касающиеся как расписания (разнопредметные и однопредметные занятия в двух классах одновременно), так и элементов технологии работы в таких классах: «... Пока младшее отделение проходит упражнения, старшее отделение слушает и таким путем повторяет пройденное: от времени до времени учитель оберегает старшее отделение от скуки вопросами в роде приведенных в образцах, приложенных в этой книге...» [3, с. 227].

Дальнейшее развитие этот тип народной школы нашел в трудах Н.Ф.Бунакова, который считал, что при одновременной работе с двумя группами лучше соединять разнородные, чем однородные занятия, так как учитель более точно фиксирует работу каждой группы, и ему легче держать в своих руках нить занятий каждой из групп. В этом случае он рекомендовал, например, объединение русского языка с математикой или чтением и рисованием. Н.Ф.Бунаков достаточно подробно рассматривал методику проведения объединенных уроков. Например, он так описывает начало вступительного урока арифметики одновременно с тремя отделениями: «Предложив для младшего отделения узнать про себя, сколько крестиков начерчено на классной доске, учитель перешёл к среднему и указал задачу из сборника Отойдя к старшему отделению, он написал в строку пример на сложение трехзначных чисел...» [2, с. 129].

Отмечая, что такие занятия предусматривают то, что «учитель разом ведет урок со всеми отделениями, непрерывно переходя от одного к другому, или он занимается с двумя отделениями, а третьему дает самостоятельную работу...» [2, с. 119], Н.Ф.Бунаков не считает увеличение доли самостоятельной работы учеников на уроке «неизбежным злом». Более того, и сегодня актуальна его мысль о том, что самостоятельные работы имеют немало важное педагогическое значение и «составляют самый естественный переход от обучения к самообучению, которое народная школа всегда должна иметь в виду, так как подготовка детей народа к самообучению – одна из существенных её задач» [2, с. 120].

В школьной практике советского периода также неоднократно выдвигалась эта идея проведения однопредметных и разнопредметных уроков, но «свое практическое воплощение в массовом опыте школ она получила в связи с переходом советской начальной школы на трехлетний срок обучения в начале 70-х годов» [4, с. 18].

Специфика проведения одновременных занятий в нескольких классах рассматривалась в работах Г.Ф.Суворовой. Заметим, что в своих работах Г.Ф.Суворова отмечает возможность проведения объединенных уроков не только в начальной школе, но и в среднем звене (в 5-9 классах), при этом «индивидуальные формы учебной работы чередуются с групповыми, коллективными» [6, с. 17]. Автор отмечает, что в отличие от обучения одного класса при проведении объединенных уроков возникает необходимость обязательного проведения самостоятельной работы каждого из классов «чередования деятельности учеников под руководством учителя и самостоятельной работы. [6, с. 15].

В связи с этим Суворова выделяет следующую особенность объединенных уроков – «время, выделяемое на самостоятельные занятия одного из классов, прямо зависит от времени, необходимого для непосредственной работы учителя с другим классом» [8, с. 8]. Эти основные факты позволили ей сделать вывод о том, именно от эффективности самостоятельной работы учащихся прямо зависит эффективность всего процесса обучения.

В дальнейшем этот тезис был принят и другими исследователями процесса обучения в начальной сельской школе, в связи с чем ставилась задача дальнейшего совершенствования самостоятельной работы учащихся малокомплектной школы, в первую очередь устранение ее главного недостатка при проведении объединенных уроков – неуправляемости. Именно с неуправляемостью и недостаточным учетом результатов самостоятельной работы, как полагает Г.Ф.Суворова, «тесно связан слабый учет индивидуальных особенностей учащихся, уровня их знаний, умений и навыков» [8, с. 10].

В работе Котова В.В. отмечены те же характерные особенности объединенных занятий, но дополнительно к этому он выделяет формы организации учебной деятельности учащихся, из которых в этом случае складывается урок:

- работа учителя с одним классом;
- самостоятельная работа учащихся других классов без непосредственного руководства учителя;
- общая, фронтально-коллективная учебная деятельность учащихся двух-трех классов одновременно под руководством учителя;
- самостоятельная работа учащихся всех классов одновременно по дифференцированным заданиям под общим контролем учителя;
- групповая работа учащихся с помощью учителя и его помощников из числа учеников или физоргов на уроках физкультуры. [4, с. 45].

Можно сказать, что Котовым В.В. была впервые предпринята попытка моделирования структуры объединенных уроков. Приняв за структурные составляющие урока работу учителя с одним классом и самостоятельную работу учащихся, он, например, предложил структуры разнопредметного и однопредметного урока без элементов общей работы трех классов. Описывая их, Котов В.В. замечает, что «различные варианты сочетания указанных форм организации учебной деятельности учащихся придают структуре урока в малокомплектной школе чрезвычайно разнообразный характер» [4, с. 37]. Однако, следует сказать, что, на наш взгляд, не вполне правильно говорить о «чрезвычайном разнообразии», более подробный анализ возможных вариантов структуры таких уроков даст возможность говорить о некотором конечном числе вариантов (не таком уж большом).

На структуру таких уроков, по нашему мнению, влияют много факторов, например, качественный и количественный составы объединенных классов, уровень сложности учебного материала каждого из классов и т.д. Кстати это влияние было отмечено уже в то время, и важным условием плодотворной работы учителя с несколькими классами считалось планирование работы с учетом таких особенностей, как «уровня подготовки каждого класса и навыков самостоятельной работы;... степень трудности изучаемого или повторяемого материала» [5, с. 73]. Следует сказать, что и в настоящее время проблема технологии обучения в разновозрастных группах учащихся находится в поле зрения ученых-педагогов и практиков [1].

Таким образом, можно констатировать тот факт, что сельской школой накоплен богатый опыт обучения различных групп (классов) учащихся в

объединенном коллективе, как при изучении одних и тех же предметов, так и при изучении различных учебных предметов. Профилизация физического образования в рамках технологии разноуровневого обучения на основе уровневой дифференциации с целевой и содержательной стороны имеет много различий с обучением в условиях объединения классов сельских школ, описанных выше. Однако технологические аспекты в обоих случаях достаточно общи, а значит, учителя не только физики, но и другие предметники, могут на основе предыдущего опыта успешно реализовывать профильное обучение в рамках рассмотренного подхода профилизации образования на основе уровневой дифференциации.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. 320 с.
2. Бунаков Н. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет. (1872-1902 г.). СПб.: типография М.М.Гутзаца, 1906, 231 с.
3. Корф Н.А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. СПб.: типография М. А. Хана, 1879. 288 с.
4. Котов В.В. Организация учебно-воспитательного процесса в малокомплектной школе: Учебное пособие по спецкурсу. Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. 81 с.
5. Кривошеев В.Ф. Интенсификация учебного процесса в сельской малокомплектной школе [Текст] / В.Ф. Кривошеев, В.И. Кузнецов, Б.И. Фоминых // Начальная школа. 1987. № 5. С. 70-73.
6. Обучение в малокомплектной сельской школе. 5-9 классы: книга для учителя / под ред. Г. Ф. Суворовой. М. : Просвещение, 1990. 159 с. :
7. Фролов, И.В. Профильное обучение в сельской школе: монография. Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2006. 297 с.
8. Суворова Г.Ф. Совершенствование учебного процесса в малокомплектной начальной школе. М.: Педагогика, 1980. 88 с.

МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Харисова Л.А.

ведущий научный сотрудник, д.п.н., профессор,
Институт стратегии развития образования РАО, Россия, г. Москва

Данная статья посвящена оценке состояния инновационной деятельности в системе общего образования, выявления причин, влияющих на ее качество и описание структурно-функциональной модели.

Ключевые слова: образование, инновационная деятельность, развитие образовательных организаций, чувствительность к проблемам, модель.

Анализ инновационной деятельности в общем образовании показывает, что существуют объективные и субъективные причины, негативно влияющие на инновационную деятельность. Следует выделить *объективные причины:*

- образование не является реальной приоритетной областью развития в стране;

- попытки комплексно модернизировать систему российского образования декларативно провозглашаются, но не доводятся до конца;
- статус педагогов достаточно низкий в российском обществе;
- недостаточная поддержка государства сферы образования;
- в системе профессионального педагогического образования как вести инновационную деятельность не учат, недостаточно формируется инновационная культура педагогов и в системе повышения квалификации.

Помимо объективной необходимости развития, которая побуждает проводить изменения в общем образовании, нужны еще и возможности осуществлять такие изменения. Объем возможностей развития определяется многими составляющими: уровнем финансирования, кадровым потенциалом, состоянием материально-технической базы, уровнем информационного обеспечения, наличием служб, способных оказывать эффективную консультативную помощь в проектировании своего будущего, выборе и внедрении новшеств. Но главный компонент пространства возможностей развития – новшества, которые необходимо внедрять в образование.

Назовем и *субъективные причины*:

- педагоги в основном не готовы вести инновационную деятельность;
- руководители школ недостаточно осознают, понимают проблему необходимости развития самой образовательной организации;
- руководители очень осторожно вводят демократические формы управления, пока еще в большинстве преобладает авторитарный стиль управления и принятия решений;
- педагоги в основном не смотивированы на введение новшеств;
- в критериях контроля и оценки деятельности качество и динамика инновационной деятельности не кем не анализируется;
- низкая инновационная активность и креативность педагогов;
- новшества в основном в школах вводятся сверху органами управления;
- недостаточная информационная сеть распространения новшеств;
- новшества вводятся фрагментарно, а нужно модернизировать всю систему;
- в образовательных организациях не проводится проблемно-ориентированный анализ образовательной системы и не выявляется проблемное поле.

Исследования отечественных и зарубежных ученых по вопросам инновационной деятельности в образовательных организациях (Ангеловски К., Афанасьева Т.П., Лазарев В.С., Мартиросян Б.П., Харисова Л.А., Хомерики О.Г., Шукаева Т.М., Юсуфбекова Н.Р. и другие), позволяют утверждать, что результативность инновационной деятельности во многом определяется уровнем готовности педагогов и наличием эффективных теоретических и технологических способов повышения ее качества.

С целью повышения качества инновационной деятельности была разработана и апробирована структурно-функциональная модель деятельности образовательных организаций, которая опирается на управленческую концепцию организационного развития и системно-целевой подход. Эта модель

является линейной по своей организационной форме и инновационной по содержанию. Она задает структуру и функции инновационной деятельности и решает задачи инновационного процесса: проблемно-ориентированный анализ педагогической системы школы, выявление ее недостатков и оценка их значимости; поиск и оценка возможностей устранения выявленных недостатков педагогической системы (решения актуальных проблем); проектирования желаемой педагогической системы; стратегическое планирование изменений; операциональное планирование изменений; построение организационной структуры реализации изменений; мотивация участия педагогов в инновационной работе; осуществление изменений; контроль и корректировка процесса изменений; оценка результатов изменений.

Структурно-функциональная модель – это интегративная организационно-образовательная модель, адаптированная к структуре, функциям, критериям инновационной деятельности. Структурно-функциональная модель рассматривается как целостное образование, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные структурные блоки: аналитический, организационно-поисковый, проекторочный, внедренческий и диагностико-результативный. Реализация данной модели предусматривает создание программы, включающей следующие виды деятельности: проведение проблемно-ориентированного анализа образовательной системы; проектирование желаемой образовательной системы; разработка стратегии перехода от существующей образовательной системы к желаемой; разработка частных внедренческих проектов; осуществление преобразований в образовательной системе; рефлексия проделанной работы.

Список литературы

1. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М., 2002.
2. Харисова Л.А., Шукаева Т.М. Восприимчивость учреждений общего образования к новшествам и методы ее повышения: монография. – М., 2011.
3. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. – М., 1994.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОИСКА УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОШ

Худяков К.С., Иванов А.Ю., Самсонова А.Д., Белогурова М.В.

студенты 1 курса магистратуры «Корпоративная антропология в образовании»,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Пермь

В данной статье авторы, представляют актуальность применения опыта корпоративной антропологии в решении проблем образования, а также поиск условий формирования корпоративной культуры в средних общеобразовательных школах.

Ключевые слова: корпоративная культура, школа, оппортунизм, этические ценности, философия организации.

Согласно основным положениям психологии менеджмента, человек – это главный субъект организации и особый объект управления, который нельзя рассматривать как ресурс.

Корпоративная антропология в свою очередь позволяет рассматривать школу как организацию, в которой педагог является одновременно и субъектом и объектом управления.

Так как несколько преподавателей, собранные вместе еще не коллектив, а просто группа, то создание корпоративной культуры в образовательном учреждении является первоочередной целью корпоративного антрополога, ведь культура существует именно для того, чтобы сделать рабочий процесс более комфортным и эффективным.

В сущности, понимание культуры образовательного учреждения сложилось в России во время становления системы образования. В большинстве образовательных учреждений как открытого (университеты), так и закрытого типа (Смольный институт, военные училища) существовал особый кодекс чести, соблюдение которого было обязательным для каждого преподавателя и обучающегося [3].

Но уже в постсоветский период, когда изменилось качество всех элементов структуры общества, а образование перешло на рыночные отношения, возникло серьезное противоречие между традиционным педагогическим мышлением и социальной реальностью: правила поведения новых коммерческих структур коренным образом отличаются от традиционных установок педагогического сообщества.

Корпорациями, были предложены обществу новые образцы деловой и организационной культуры: точность, расчет, финансовый успех, четкое обозначение цены услуги. На ранке труда происходило предпочтение деловой хватки работника в ущерб образованности. На первое место выходит имидж и жесткая конкурентная борьба. В связи с этим постепенно начала оформляться корпоративная культура образовательных учреждений, которая в силу традиционной этики не могла полностью вобрать принципы корпоративной культуры, сформировавшейся в недрах экономики, но, в то же время, не имела возможности пренебрегать реалиями свободного рынка.

Тема корпоративной культуры в силу своей высокой практической и экономической значимости вызывает все больший интерес исследователей различных направлений (психологов, социологов, экономистов, специалистов по управлению и др.), а также практических работников (сотрудников специализированных фирм, руководителей отделов по управлению персоналом, различного рода консультантов и др.). Так в XIX в. Х. Мольтке вводит термин «корпоративная культура», который применял его, характеризуя взаимоотношения в офицерской среде. В то время взаимоотношения регулировались не только уставами, судами чести, но и дуэлями: сабельный шрам являлся обязательным атрибутом принадлежности к офицерской «корпорации». Правила поведения, как формальные, так и не формальные, сложились внутри профессиональных сообществ еще в средневековых гильдиях, причем нарушения этих правил могли приводить к исключению их членов из сооб-

ществ. В дальнейшем это позволило дифференцировать понятие «корпоративная культура» с близкими по содержанию категориями («культура предпринимательства», «организационная культура», «деловая культура») [4].

В современной педагогике положения о содержании культуры образовательного учреждения рассмотрены в трудах В.А. Сластенина, А.В. Мудрика, Е.Н. Шиянова, Е.В. Бондаревской, В.Е. Данильчук, А.Г. Асмолова, Н.Д. Никандрова, И.Б. Котовой, Н.Б. Ромаевой [1].

В современной педагогической литературе, затрагивающей управленческие аспекты деятельности образовательного учреждения, связанные с проблемами корпоративной культуры, данные вопросы рассматривались В. Атоян, Е.В. Бондаревской, Н.Ю. Вельдман, Ю.С. Давыдовым В. Елисеевым, В. Жураковским, А.С. Запесоцким [1].

Большое количество исследований в области общих вопросов корпоративной этики принадлежит западноевропейским американским исследователям Дж. К. Грейсон, В. Зигерт, Л. Ланг, О' Дейл, Г. Десслер. К числу российских исследователей, которым принадлежат разработки в области общих подходов в осмыслении корпоративной культуры, относятся Б.Ц.Ольшанский, А.Г. Сафонова, А.И. Пригожин [2].

В современной же российской действительности само понятие корпоративной культуры сводится к различным праздничным событиям: празднованию Нового Года; поздравление коллеги с днем рождения или в других ритуальных действиях. Но такое понятие корпоративной культуры невероятно узко, ведь корпоративная культура или культура организации, это, прежде всего, философия и атмосфера, объединяющая сотрудников школы как на протяжении рабочего процесса, так и вне его.

Существует множество понятий и определений корпоративной культуры, мы же решили придерживаться высказывания К. Шольца, который говорит, что: «Корпоративная культура представляет собой неявное, невидимое и неформальное сознание организации, которое управляет поведением людей и, в свою очередь, само формируется под воздействием их поведения» [6]. Довольно близок к ним еще один исследователь и основатель направления «Организационная психология» Э. Шейн: «Организационная культура – это комплекс базовых предположений, изобретённый, обнаруженный или разработанный группой для того, чтобы научиться справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции. Необходимо, чтобы этот комплекс передавался новым членам организации как правильный образ мышления и чувств» [5].

Исходя из этого мы видим, что в современном российском образовании корпоративная культура не соответствует вышесказанным определениям. Об этом говорит разобщенность учителей, демонстративная миссия школы или ее отсутствие, недостаточная работа по внедрению в коллектив молодых специалистов и т.д. Обычно в школе формируется определенная группа учителей, дестабилизирующая обстановку, так называемые оппортунисты. Задача же корпоративного антрополога заключается в исследовании данной ситуации и повышении процента лояльности педагогов друг к другу.

Что касается условий формирования корпоративной культуры в общеобразовательных школах, то они существуют. Например, корпоративный антрополог свою деятельность может начать с обсуждения единого этического кодекса для преподавателей, дабы показать, что они сами могут формировать корпоративную культуру своей организации. Впоследствии есть возможность перейти на различного рода тренинги.

Сутью же противоречий нашей проблемы является отсутствие существования в реальности цельной и успешной корпоративной культуры у преподавателей СОШ.

В рамках представленного материала, мы пришли к выводу о том, что объектом нашего исследования будет являться – корпоративная культура образовательного учреждения, а предметом – условия формирования корпоративной культуры. Сама же гипотеза звучит следующим образом: у преподавателей СОШ будет формироваться корпоративная культура, при наличии определенных условий в организации: единый этический кодекс, единое видение целей образования, единая и принимаемая большинством философия организации.

Собственно нашими задачами как корпоративных антропологов будут являться несколько важных этапов. Первое – процесс включения в коллектив (т.к. будет применяться метод включенного наблюдения), второе – выявление актуальных проблем для коллектива и контр – группы, если таковая будет иметься. Третье – разработка корпоративной культуры для данного учреждения и четвертое – проведение мероприятий по внедрению данной философии (посредством индивидуальных бесед, коллективных собраний, тренингов на доверие).

В связи с вышеперечисленными фактами и доводами изучение организационной культуры принимает особую актуальность, поскольку именно при обращении к этому феномену в фокусе внимания оказывается человек, его потребности, интересы, ценности. Человеку свойственно иметь потребность полноценно воспроизводить и совершенствовать собственную культуру. Кроме всего, он осознает свою индивидуальность в сообществе. И, если потребности человека не будут удовлетворяться в рамках места работы, то организация не заботясь о «внутреннем здоровье» сотрудников может забыть о дальнейшем развитии.

Список литературы

1. Виноградова В.А. Механизмы изменения организационной культуры развивающейся сельской школы [Текст] дис....канд. пед. наук/ В.А. Виноградова. – Москва, 2001. – 234 с.
2. Герасимова Г.В. Педагогические факторы формирования корпоративной культуры колледжа [Текст] дис. канд. пед. наук/ Г.В. Герасимова. – Москва, 2001. – 256 с.
3. Горбатько О.И. Теоретико-педагогические основания особенностей корпоративной культуры образовательного учреждения [Текст] дис. ...канд. пед. наук / О. И. Горбатько. – Ставрополь, 2006. – 200 с.
4. Ильиных С.А. Гендерная концепция организационной культуры: [Текст] дис. ...доктор соц. наук/ С.А. Ильиных. – Новосибирск, 2008. – 448 с.
5. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. – СПб., 2002 г. – 336 с.
6. Шольц К. Организационная культура: между иллюзией и реальностью [Текст] / К. Шольц // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – №3. – С. 111-114.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

Цымбал М.В.

преподаватель факультета СПО, Академия ИМСИТ,
Россия, г. Краснодар

В статье модульно-цифровые образовательные ресурсы рассматриваются в качестве одного из приоритетных вариантов обучения курсу «Естествознание» для студентов социально-гуманитарного и экономического профилей обучения.

Ключевые слова: модульно-цифровой образовательный ресурс (МЦОР), фреймовая модель модульного обучения, естествознание, слот, фрейм.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации, отмечено, что учреждения среднего профессионального образования должны способствовать подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. Поэтому одной из приоритетных задач системы современного образования является формирование научного мировоззрения и поэтому особая ответственность ложится на естественные науки.

Бесспорно, что общеобразовательная естественнонаучная подготовка в системе специального профессионального образования является обязательной и существенно влияет на формирование мировоззрения студента, но при этом, особое внимания требует организация обучения студентов социально-гуманитарного и экономического блока, которым важно формирование обобщенного знания об окружающем мире и выработка на его основе естественно-научного мировоззрения.

Сочетание теоретического объяснения материала с лабораторным практикумом всегда являлось традиционной формой преподавания, однако развитие науки в наше время приводит к тому, что количество теорий, закономерностей, понятий, увеличивается, но при этом время, отводимое на их изучение, сокращается, что приводит к формализации процесса.

Современный этап развития характеризуется информационным взрывом, когда удвоение знаний происходит ежегодно, а темпы смены техники и технологий опережают темпы смены поколений. Поэтому очевидно, что фундаментальность естественно-научных дисциплин (физики, химии и т.д.), на сегодняшний день является одним из главных критериев качества преподавания, поскольку требует жесткий учет профилирования, и зависит от умения структурирования учебного материала.

Эффективным методическим приемом структурирования учебного материала интегрированного курса «Естествознание» являются фреймовые модели модульного обучения, позволяющие поместить учебную информацию в слоты для дальнейшего её укрупнённого представления и развёртывания, в зависимости от прохождением обучающимися вариантов обучения (полного, сокращённого или углублённого) [1, 2].

В течение ряда лет на Академии маркетинга и социально-информационных технологий г. Краснодара [3] нами апробировались модульно-цифровые образовательные ресурсы (МЦОР), по курсу «Естествознание» разработанные с учетом фреймовой технологии подачи учебного материала (схема).

Логика организации заполнения слайда предполагает использование хорошо разработанного для бумажных носителей информации табличного способа презентации материала в сочетании с принципом коннотации – введением хорошо запоминающегося яркого образа на основе так называемых «весёлых картинок». На иллюстрациях (рис. 1-3) представлены примеры такого подхода.

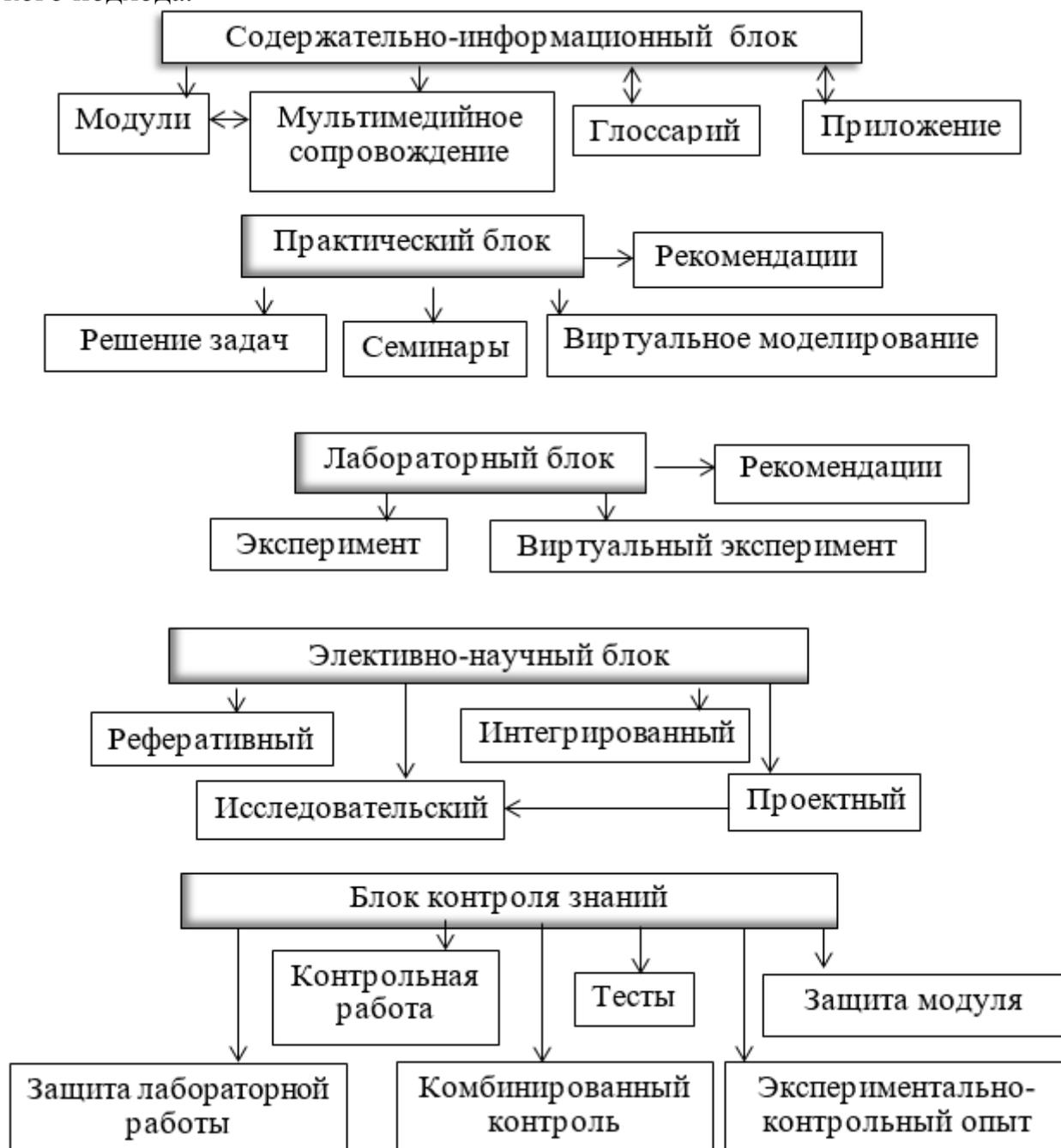


Схема. Структурно-логическая модель МЦОР курса «Естествознание»



Рис. 1.



Экосистема — это функциональное единство живых организмов и среды их обитания.

Структура экосистемы

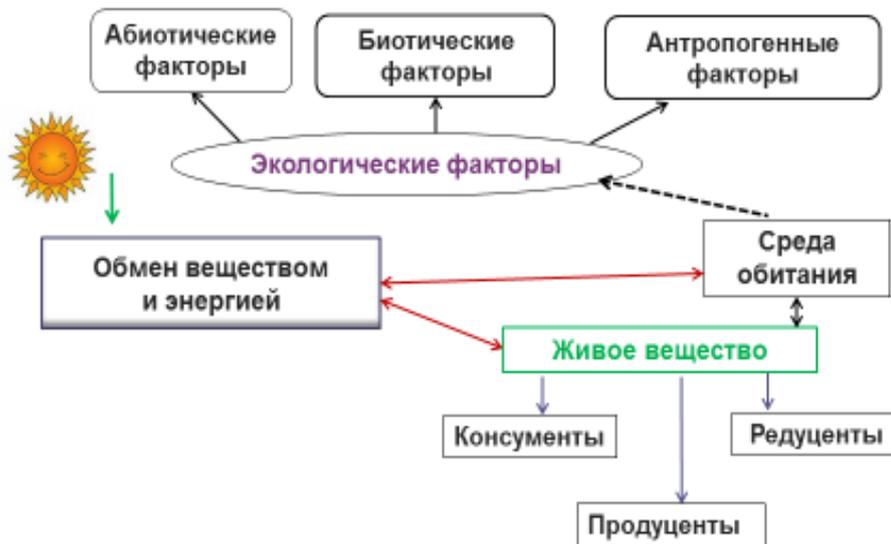
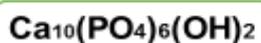
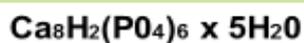


Рис. 2.

Химический состав костей



В живом организме кость содержит: 50% воды; 28,15% органических веществ (в том числе 15,75% жира); 21,85% неорганических веществ (соединения кальция, магния, фосфора и др.



Химический состав твердых тканей зуба



	эмаль	дентин	цемент
Вода	2%	13%	32%
Органические вещества	2%	18%	22%
Минеральный остаток	96%	69%	46%
Ca	36%	35,3%	35,5%
P	17%	17,1%	17,1%
C (карбонат)	2,5%	4,5%	4,4%
Фтор	0,02%	0,04%	0,02%

Рис. 3.

Очевидно, что преподавание с использованием МЦОР прекрасно сочетается с традиционными, «привычными» приемами технологии преподавания и обучения: лекциями, семинарскими занятиями, лабораторными работами, что позволяет студентам нехимических специальностей: формировать интеллектуальные умения и научно-исследовательские навыки; обеспечивать повторение и обобщение материала, как в рамках модулей, так и в рамках содержательных единиц; интегрировать полученные знания в другие естественно-научные дисциплины; выбирать систему закрепления и контроля знаний; развивать свою информационную компетентность.

Поэтому модульно-компетентный подход к изучению курса «Естествознание» позволяет сформировать у учащихся социально-гуманитарной профиля подготовки интегрированного естественнонаучного знания, выработки на его основе современного научного мировоззрения и существующими традиционными подходами к обучению естественнонаучным дисциплинам, которые не направлены на решение этих задач

Список литературы

1. Цымбал М.В. Из опыта преподавания курса «Химия» с использованием модульно-цифрового образовательного ресурса // Вестник Костромского государственного университета им. Некрасова. Серия Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. – 2011. – № 1. – С 28-32.
2. Цымбал М.В. Модульно-цифровой образовательный ресурс курса «Экология» как источник творческой активности студентов СПО // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 12. – С. 129-130.
3. Цымбал М.В., Кравченко Л.Н. Междисциплинарная парадигма как основа формирования ключевых компетенций студентов // Дискуссия № 8 (26), август 2012, с. 51-56.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Шарамко А.А.

учитель начальных классов, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Магнитная средняя общеобразовательная школа», Россия, Челябинская область, Агаповский район, п. Алексеевский

Статья посвящена адаптации младших школьников в основной школе и был сделан вывод о том, что для успешной адаптации в основной школе, младшего школьника необходимо подготовить в начальных классах. Имея необходимые знания и умения для адаптации в основной школе, младший школьник быстро адаптируется к новым условиям.

Ключевые слова: младший школьник, адаптация, социальная адаптация, личностное развитие школьников, учебная деятельность школьника.

Возрастной период 10-11 лет характерен переходом от младшего школьного возраста к отрочеству. Как и любой переходный период, он имеет свои особенности и связан с определенными трудностями как для учащихся и их родителей, так и для учителей.

Что же характеризует особенности интеллектуального и личностного развития школьников на стыке младшего школьного и подросткового возраста?

На основе развития нового уровня мышления происходит перестройка всех остальных психических процессов, т.е., как заметил Д. Б. Эльконин, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Многочисленные исследования показывают, что развитие мышления в понятиях способствует дальнейшему развитию у детей рефлексии – понимания ими своей психической жизни, формирования отношения к самому себе. В результате у ребенка начинают развиваться собственные взгляды, мнение, в том числе понимание значимости образования [4, с. 53].

К четвертому классу общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития ребенка. В этом возрасте проявляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений в классе, формируется достаточно устойчивый статус ученика. Именно характер складывающихся взаимоотношений с товарищами, а не только его успехи в учебе и отношения с учителями, во многом определяет эмоциональное самочувствие ребенка.

Существенно меняется также характер самооценки школьников этого возраста. Привычные в младших классах ситуации, когда самооценка определялась учителем на основании результатов учебы, подвергаются коррективке и переоценке другими детьми; при этом во внимание принимаются те качества ребенка, которые проявляются в общении. Основной причиной школьных затруднений являются фиксируемые у детей те или иные нарушения психического развития.

При этом следует помнить, что всякий дефект, по мнению Л. С. Выготского, не только приводит к вторичным нарушениям, но и одновре-

менно порождает и стимулы для выработки средств их компенсации. Экспериментальные исследования свидетельствуют об огромных компенсаторных возможностях центральной нервной системы ребенка. Степень и качество компенсации поврежденных функций зависят при этом от возраста ребенка и характера влияний на него со стороны социального окружения [2, с. 86].

Понятие адаптации (от латинского слова *adaptatio* – приспособление) возникло в биологии и рассматривается в ней как приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза, т.е. стабильности, равновесного психического состояния организма с окружающей средой [1, с. 11].

Для того, чтобы оказать эффективное содействие процессу адаптации учащимся младших классов в среднем звене мы должны знать, каковы показатели готовности учащихся начальной школы к переходу в среднюю. Согласно анализу психолого-педагогической литературы можно выделить следующие компоненты в содержании понятия готовность к обучению в средней школе:

- сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся.

- сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких как произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (на соответствующем возрасту содержанию).

- качественно новый, более взрослый тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками.

- эмоциональная готовность к переходу в среднюю школу, которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность.

- личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе.

Успешная реализация практических задач, вытекающих из основных положений представленной концепции, возможна лишь при достаточной готовности членов педагогического коллектива к восприятию всех вероятных аспектов и факторов школьной дезадаптации и к сотрудничеству с психологом, который в свою очередь, должен иметь высокий уровень как профессиональной, так и социальной компетенции.

Адаптация ребенка к обучению в среднем звене – это процесс, связанный со значительным напряжением во всех системах организма. Немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация школьного обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер [3, с. 114].

Подводя итог рассуждений об особенностях адаптации младших школьников к основной школе, отметим, что ситуация новизны всегда явля-

ется для человека в той или иной степени тревожной. Ребенок же переживает в таких условиях эмоциональный дискомфорт из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и пр. Такое состояние часто сопровождается внутренней напряженностью, иногда затрудняющей принятие как интеллектуальных, так и личностных решений.

Конечно же, адекватное восприятие ребенком своего школьного окружения, успешное установление отношений с одноклассниками и новыми учителями весьма затрудняются, если у него высок уровень личной и школьной тревожности. Таким образом, осложняется сам процесс учения, продуктивная работа на уроке становится проблематичной. Даже потенциальный отличник может превратиться в отстающего ученика.

Таким образом, мы рассмотрели особенности адаптации младших школьников к основной школе и пришли к выводу о том, что для успешной адаптации в основной школе, младшего школьника необходимо подготовить в начальных классах. Имея необходимые знания и умения для адаптации в основной школе, младший школьник быстро адаптируется к новым условиям.

Список литературы

1. Большая российская энциклопедия // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 528.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1991. – 420 с.
3. Крысько, В. Г. Психология и педагогика / В. Г. Крысько – М. : Омега, 2005. – 336 с.
4. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1960. – 560 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Яковенко И.В.

магистрант кафедры дефектологии,
Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова,
Казахстан, г. Караганда

Боброва В.В.

доцент кафедры дефектологии, канд. пед. наук, доцент,
Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова,
Казахстан, г. Караганда

В данной статье рассматривается вопрос формирования предпосылок речевого развития у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Раскрывается сущность понятия «предпосылки речевого развития».

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, дошкольный возраст, речь, предпосылки речевого развития, формирование предпосылок речевого развития, высшие психические функции.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы определила направления дальнейшего реформирования всей системы образования. Особое место в ней отводится обеспечению полного охвата детей качественным дошкольным воспитанием и обучением, обеспечению равного доступа детей к различным программам дошкольного воспитания и обучения для их подготовки к школе. В своем ежегодном Послании народу Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев отметил, что создание условий по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями в их социальной реабилитации и адаптации – одна из важнейших задач на пути развития системы образования в нашей стране [1].

На современном этапе развития образования особенно остро встает проблема увеличения количества детей с нарушением интеллекта.

Поскольку речь – это исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка, существенный элемент человеческой деятельности, позволяющий человеку познавать окружающий мир, передавать свои знания и опыт другим людям, аккумулировать их для передачи последующим поколениям, необходимо уделять большое внимание ее развитию с первых лет жизни ребенка.

Становление речи детей с нарушением интеллекта протекает по другому пути, нежели у нормального ребенка. Отставание в развитии речи у них наблюдается с младенчества и продолжается в раннем детстве, приобретая тяжелые формы. Таким образом, к дошкольному возрасту у всех имеется существенное речевое недоразвитие. У большинства детей с нарушением интеллекта прослеживается тенденция отсутствия речи не только к началу дошкольного возраста, но и к 4-5 годам [4].

Анализ научных трудов казахстанских и российских ученых, таких как Лихачева Е.Н. [2], Ефименкова Л.И. [3], Стребелева Е.А. [5] и многих других, позволил сделать вывод, что основным препятствием в овладении связной речью детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта является отсутствие у них сформированных речевых предпосылок.

Под речевыми предпосылками следует понимать сформированность таких процессов высшей нервной деятельности как мышление, внимание, память, восприятие, а также развитая ручная моторика и умение налаживать эмоциональный контакт со взрослым. Как было сказано ранее, дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта испытывают огромные трудности в овладении этими навыками.

Любой ребенок развивается в процессе общения со взрослыми. В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием развития ребенка. Сотрудничество заключается в том, что не только взрослый стремится передать свой опыт, но и ребенок хочет и может его усвоить.

Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта как правило не идут на контакт со взрослым, или же он дается им с трудом. Для установления прочного эмоционального контакта между ребенком с нарушением ин-

теллекта и взрослым необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослым и добиваться положительного результата. Взрослый своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у ребенка положительные эмоции.

Наладив эмоциональный контакт с ребенком и обучив его выполнять элементарные инструкции, можно перейти к следующему этапу формирования речевых предпосылок – развитию внимания.

Внимание – одно из основных условий, обеспечивающих успешный исход процесса усвоения ребенком с нарушением интеллекта доступного для него объема знаний и умений. Отсутствие внимания не позволяет ребенку обучиться навыкам подражания действиям взрослого и действиям по образцу, он не может выполнять словесные инструкции. Так что в процессе формирования речевых предпосылок у дошкольников с нарушением интеллекта развитие внимания играет важную роль.

Следующим этапом в формировании у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта предпосылок речи является развитие у них восприятия формы и величины.

В процессе действий с предметами дети учатся различать их форму. Поэтому их необходимо научить таким действиям, при которых они могли бы понять, что от умения определять форму зависит результат их деятельности.

Величину так же, как и форму, дети учатся различать практически. Действуя с предметами, они акцентируют внимание на величине, опять-таки начинают понимать, что от правильного определения величины предмета во многих случаях зависит результат действий, т. е. величина постепенно становится значимым признаком.

Мышление, несомненно, играет важную роль в формировании и развитии познавательной деятельности ребенка. Уровень развития мышления у ребенка с умственной отсталостью чрезвычайно низок. Причиной этому является недоразвитость речи – главного инструмента мышления. В процессе формирования предпосылок речи, у дошкольников с нарушением интеллекта развивается наглядно-образное мышление. Один из важных аспектов наглядно-образного мышления – это умение действовать в уме, оперируя образами представления. В ходе коррекционного процесса дети испытывают большие трудности при решении наглядных задач. Они часто воспринимают изображение на картинке как реальную ситуацию, с которой пытаются действовать. В этом случае главная задача состоит в том, чтобы научить детей с нарушением интеллекта в знакомых ситуациях оперировать представлениями и находить правильный выход, не прибегая к практическим действиям с объектами.

Никак нельзя обойти стороной развитие ручной моторики у дошкольников с нарушением интеллекта. В процессе действий с предметами у детей уже с младенческого возраста начинается развитие ручной моторики. Оно тесно связано с физиологическим и психическим развитием ребенка.

Развитие ручной моторики оказывает прямое влияние на развитие речи. В ходе занятий по развитию ручной моторики следует уделять внимание развитию хватания, соотносящих и подражательных действий, а также развитию движений пальцев и кистей. Для детей с нарушением интеллекта характерна несформированность ручных умений. С ними требуется длительная планомерная коррекционная работа.

Проблемам памяти умственно отсталых детей посвящено немало исследований [6].

У детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста память формируется в процессе деятельности так же, как у нормальных дошкольников. Память дошкольников с нарушением интеллекта развита очень слабо. Дети усваивают новый материал очень медленно, нуждаются в многократном повторении, быстро забывают усвоенное и не умеют пользоваться накопленными знаниями. Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают дети. Рассматривая развитие памяти, как один из ключевых моментов при формировании предпосылок речевого развития у детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста, следует отметить, что на данном этапе коррекционную работу следует начинать с развития кратковременной памяти.

Таким образом для запуска успешного процесса развития речи у детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста необходимо вести планомерную коррекционную работу по формированию предпосылок речевого развития, которые включают в себя сформированность высших психических функций, развитую мелкую моторику, а также умение ребенка налаживать эмоциональный контакт со взрослым.

Список литературы

1. www.akorda.kz
2. Воспитание и обучение дошкольников с ограниченными возможностями Учебное пособие. – Лихачева Е.Н., Сабирова А. М. – Караганда: Издательско-полиграфический центр Казахстанско-Российского университета, 2011. – 126 с.
3. Ефименкова Л.И. Формирование речи у дошкольников. – М., 1981. – С. 69.
4. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2001. – 208 с.
5. Стребелева Е. А. О результатах научных исследований в области дошкольной олигофренопедагогике // Дефектология. – 2010. – №3. – С. 22–28.
6. Развитие памяти детей дошкольного возраста Учебно-методическое пособие – Лихачева Е.Н., Чалышева И.Н. – Караганда: Издательско-полиграфический центр Казахстанско-Российского университета, 2013. – 86 с.

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам VII Международной научно-практической
конференции

г. Белгород, 31 октября 2015 г.

В десяти частях
Часть X

Подписано в печать 11.11.2015. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,83. Тираж 100 экз. Заказ 209
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а