

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
III Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 сентября 2014 г.

В пяти частях
Часть IV

Белгород
2014

УДК 001
ББК 72
Т 33

Т 33 **Теоретические и прикладные аспекты современной науки :**
сборник научных трудов по материалам III Международной научно-
практической конференции 30 сентября 2014 г.: в 5 частях. Часть IV /
Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2014. –
152 с.

ISBN 978-5-9905837-3-3
ISBN 978-5-9905837-7-1 (Часть IV)

В сборнике рассматриваются актуальные проблемы научного знания по материалам III Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 30 сентября 2014 г.).

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

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 1483-07/2014К от 04.07.2014 г.

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

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-5-9905837-3-3
ISBN 978-5-9905837-7-1 (Часть IV)

© Коллектив авторов, 2014
© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2014

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Бавина П.А., Егорова Е.В., Чурилина И.Н., Черненко М.А.</i> СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ	6
<i>Барбашова С.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ	14
<i>Беседина Е.Ю.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РИТМИКИ.....	17
<i>Бойко И.Н.</i> ВКЛЮЧЕНИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕСС ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	19
<i>Бондарева А.Н.</i> РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	21
<i>Васильева А.Ю.</i> ПРОЦЕСС КОМПОЗИЦИОННО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДИЗАЙНА НА ДИСЦИПЛИНЕ «ФОРМООБРАЗОВАНИЕ».....	25
<i>Воробьева Г.Е.</i> КОМПЛЕКСНАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	27
<i>Воронцова Ю.А.</i> ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ.....	29
<i>Воцкий А.З.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	34
<i>Егоров П.Р.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	38
<i>Ерова Д.Р., Шагеева Ф.Т.</i> АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	44
<i>Ефимова О.С., Шихалиева Ж.</i> СТУДЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТНЫЙ ОФИС В СИСТЕМЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА	48
<i>Игнатьева С.А., Ерышева Н.А.</i> СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	50
<i>Кизик О.А., Кизик М.В.</i> К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В США	54
<i>Климченко И.В.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К СЕМИНАРУ-ДИСКУССИИ	59

Кошелева Л.А. ПРИОБЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ЗАНЯТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ВЛАДИМИРСКОЙ ОБЛАСТИ)	61
Кудрявцева М.В. ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА УМЕНИЙ ИНТЕГРИРОВАТЬ ЗНАНИЯ О МНОГОУГОЛЬНИКАХ В УЧЕБНЫЕ И ЖИЗНЕННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ	63
Курочкина И.А., Шахматова О.Н., Ушакова С.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕГО РОДИТЕЛЬСТВА	69
Мартынова Е.В. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО – ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	74
Менькова С.В. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ-АНАЛОГИ И ПРИЕМЫ ИХ СОСТАВЛЕНИЯ.....	81
Мирошникова О.Х. МНОГОУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА	84
Мияилович Т.В., Болгова А.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	87
Павлова С.П., Алексеева С.С. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	91
Панасенкова М.М. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	94
Савельева Г.В. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	99
Сальцева С.В. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ	103
Сапельников Д.С. О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ В МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛАССАХ	107
Семикин В.В., Пашкин С.Б. ОБ ИНТЕГРАЦИИ ВОЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	113
Сизарева Ю.В., Прудникова Е.Г. РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ	115
Фетисова Е.Ю., Рындина И.Н. РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА	117
Черепко Т.А., Родионова Т.В., Юрова И.Ю. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	123

Шабанова Е.Н. ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕПРИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА	130
Шевелева Д.Е. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	134
Юдина Н.П. К ВОПРОСУ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ В ПЕДАГОГИКЕ	139
Tsankova M.I., Baycheva B. R, Ilieva Zh. S. ORGANIZING STUDENT TEACHERS’ PREPARATION IN THE COLLEGE DEGREE OF HIGHER EDUCATION	143
Yessirkepova I.E. FORMS OF CONTROL AND ASSESSMENT ON THE BASES OF MODULE-RATING TECHNOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS	148

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Бавина П.А.

доцент кафедры социального управления Института экономики
и управления РГПУ им. А.И. Герцена,
канд. пед. наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

Егорова Е.В.

доцент кафедры социального управления Института экономики
и управления РГПУ им. А.И. Герцена,
канд. пед. наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

Чурилина И.Н.

доцент кафедры социального управления Института экономики
и управления РГПУ им. А.И. Герцена,
канд. пед. наук,
Россия, г. Санкт-Петербург

Черненко М.А.

магистрант 1 курса направления «Проектный менеджмент в образовании»
Института экономики и управления РГПУ им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье проанализированы изменения требований к качеству профессиональных компетенций менеджеров образования в России, конкретизированы потребности государства и общества к становлению профессиональных компетенций современных руководителей образовательных учреждений. Выявлены этапы развития профессиональных компетенций менеджеров образования: «насаждение», «плановое управление», «стремительное плановое развитие», «дисбаланс» и «бурление», «инновационное развитие». Сформулированы новые требования к структуре и содержанию профессиональных компетенций менеджеров образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции менеджера образования, система подготовки управленческих кадров.

Роль образования в социально-экономическом развитии государства достаточно велика. Как известно, образование рассматривается не только как процесс социализации личности, представляя собой целенаправленную передачу

накопленного опыта, знаний последующим поколениям, который осуществляется в рамках соответствующих социальных институтов, но и как мощный механизм формирования общественных ценностей, формирование национальной культуры. Изменения в социальном или экономическом устройстве государства всегда отражались на развитии структуры и содержании системы образования, в том числе на требованиях к профессиональным компетенциям руководителей образовательных учреждений. В этой связи, представляется интересным проанализировать изменения требований к качеству профессиональных компетенций менеджеров образования в России с 1940-х г., обусловленные социально-экономическими факторами влияния. Данный анализ позволит конкретизировать потребности государства и общества к становлению профессиональных компетенций современных руководителей образовательных учреждений.

Анализ нормативных документов, отражающих профессиональную спецификацию руководителей образовательных учреждений (ОУ), а также изучение образовательных программ профессиональной подготовки специалистов сферы управления народным образованием позволил выявить несколько условных этапов развития профессиональных компетенций менеджеров образования.

1. **«Насаждение».** Требования к качеству профессиональных компетенций менеджера образования с 1940-1950-е годы.

Как свидетельствует анализ исторической литературы, в частности в исследованиях И.С. Писаренко [2, с.18], большевистская партия в СССР уделяла большое значение развитию общего образования в «новой» стране, устанавливала «образование» приоритетным направлением становления молодого государства. Так, изучение нормативных документов свидетельствует, что в 1940/41 учебном году в СССР насчитывалось 191,5 тыс. дневных (из них 18,8 тыс. средних) школ (34,8 млн. учащихся), в том числе в сельской местности свыше 170 тыс. школ (24 млн. учащихся). В школах работали 1,2 млн. учителей. В стране имелось 7,3 тыс. вечерних школ или отделений при дневных школах (768 тыс. учащихся). В этих условиях, Вторая мировая война нарушила планомерную реализацию всеобщего образования в советской стране, остановило работу по введению всеобщего среднего образования. Как уточняется в исторических исследованиях, на захваченной территории уничтожено или пострадало около 20 тыс. школьных зданий. В условиях тотального разрушения, одной из задач Советского государства было восстановление системы народного образования в освобождаемых районах. Так, 19 февраля 1943 г. в помощь органам народного образования на местах была издана «Инструкция по восстановлению дела народного образования в областях, освобожденных от немецко-фашистской оккупации», а 15 апреля того же года принято специальное решение о восстановлении системы народного образования в освобожденных районах. Управление восстановительными работами осуществлялось в первую очередь местными органами управления регионами, партийным кадровым составом. Основными критериями для выбора кандидатов на управленческую должность являлись не педагогические

или управленческие квалификационные характеристики, а *положительная партийная репутация*.

Так, руководителями вновь создаваемых после освобождения территорий средних школ становились военные, получившие ранения не совместимые с продолжением военной службы в рядах советской армией и политические работники. Данное положение дел характеризовалось соответствующим историческому времени, с точки зрения осуществления управления по инструкциям «сверху», распространению силовой организационной культуры. Анализ документов и регламентов того времени свидетельствует, что в послевоенный период в Советском Союзе реализовывалась следующая система профессиональной подготовки управленческих кадров, оказывающая влияние на профессиональное становление руководителей образовательных учреждений:

- развитая система дополнительного профессионального образования в рамках курсового обучения руководителей образовательных учреждений. В начале 1944 г. Совнарком РСФСР утвердил типовое положение об ИУУ, а также документы, определившие порядок работы институтов усовершенствования учителей и административных кадров образовательного учреждения.

- установление системы высшего профессионального образования для подготовки педагогических кадров. 18 декабря 1943 г. принято постановление Совета Народных Комиссаров (СНК) СССР «О мероприятиях по укреплению системы заочного педагогического образования». В республиках возобновлялась работа заочных учительских институтов. Постановлением от 18 декабря 1943 г. СНК СССР обязал учителей, не имеющих законченного педагогического образования, окончить учебные заведения в регламентированные сроки.

В результате реализованных партией мероприятий в 1943–1944 гг. в СССР развернули работу различные курсы по подготовке учителей и руководителей образовательных учреждений (в 1943–1944 гг. они охватывали свыше 60 тыс. человек в год). В 1944 г. было открыто свыше 40 школ по подготовке пионервожатых. В январе 1945 г. работало уже 340 вузов, готовивших педагогических работников (84% к числу педагогических вузов в 1940 г.). Всего за годы войны было выпущено 131,4 тыс. специалистов с высшим и свыше 174 тыс. – со средним педагогическим образованием.

2. «Плановое управление» – период влияния на становление профессиональных компетенций менеджеров образования с 60-х до 90-х годов XX века.

Самое начало 60-х годов прошло под знаком «второй волны» хрущевской оттепели. Вновь после XXII съезда партии были включены механизмы политической реабилитации. Эти изменения зародили надежды на демократизацию экономических и социальных процессов, в том числе в сфере образования. В то же время, было объявлено о грядущем построении коммунистического общества, его идеологическому обоснованию способствовала публикация «Морального кодекса строителей коммунизма», отстаивавшего идею борьбы за победу коммунизма во всем мире и борьбы с инакомыслящими. Общий подход к обра-

зованию и культуре в это время отличался прежним стремлением к административно-командной идеологии.

Важно отметить, что изменения в системе образования, относительная демократизация управления образовательным учреждением сохранили тенденции послевоенного времени, а именно:

- сохранение инструктивного подхода к управлению образовательным учреждением;
- проектирование содержания образования «сверху»;
- выполнение планов и государственных стандартов;
- сохранение авторитарного стиля управления образованием;
- сохранение и поддержание силовой организационной культуры;
- сохранение стратегии всеобщего обучения.

Система подготовки управленческих кадров для образовательной сферы на этом этапе выстраивается в рамках краткосрочного обучения в рамках повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования. Управленческое звено образовательных учреждений формируется из числа педагогических кадров. Таким образом, на данном этапе формируется система непрерывного педагогического образования для всех субъектов управленческой деятельности в образовании. Следует отметить, что на данном этапе развития системы профессиональной подготовки сохраняется необходимость поддержания идеологического соответствия руководящих кадров, в этой связи, наряду с программами повышения квалификации по педагогическому направлению в обязательном режиме осуществляются методические семинары, курсовое обучение в области политического просвещения. В целом, в этот период развития системы образования управленческая профессиональная подготовка не реализуется. Содержание управленческих компетенций фокусируется вокруг идеологической грамотности.

3. **«Стремительное плановое развитие»** – данный этап можно условно отнести к 70-80 г. XX столетия. В 1965-1966 гг. началась подготовленная реформа содержания образования. В результате содержание школьного образования было существенно обновлено, модернизировано, в нем усилились научные основы. С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8-10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени. К вопросу профессиональной ориентации учащихся к 80-м годам подошли с еще одной стороны. Стали создаваться так называемые учебно-производственные комбинаты. В 80-е их насчитывалось около 200.

Предполагаемые преобразования имели цель приблизить к современной тому времени жизни уровень образования. Правительство взяло курс на повышение темпов роста промышленности и ее модернизацию, поэтому большое

внимание уделялось именно образованию, как залог воспитания квалифицированного работника. В этой связи, вводили обязательное производственное обучение. В последующее время, конечно, многое меняли, так, например в 1963 году было принято решение о переводе школ вновь на десятилетнее образование, в тех же 60-х годах было отменено обязательное производственное обучение, повсеместно вводилась профессиональная ориентация учащихся. Это нововведение имело более демократические последствия, чем принудительное производственное обучение. Актуализируется потребность в «профилизации» обучения, основанном на индивидуальном подходе к учащимся.

С этого времени, актуализируется необходимость в специализированной подготовке управленческих кадров для общего среднего и профессионального образования, обусловленная:

- развитием личностно-ориентированных методик, технологий в системе обучения;
- развитием факультативов, как формы вариативного обучения по выбору обучающихся;
- внедрением новых видов учебно-методического сопровождения;
- развитием форм и методов интеграции научно-образовательной, воспитательной и инновационной деятельности.

В данный период времени, а именно с 70-х до начала 80-х г. XX столетия видоизменяются типовые задачи руководителей образовательных учреждений разного типа и вида, а именно:

- постепенный переход от выполнения планов «сверху» к планированию «на местах»;
- включение элементов проектирования содержания учебно-воспитательной деятельности в соответствии с условиями каждого конкретного образовательного учреждения;
- необходимость привлекать педагогический коллектив к творческой и инновационной деятельности в целях улучшения качества учебно-воспитательной деятельности;
- необходимость формирования ключевых преимуществ образовательного учреждения и разработки согласованных действий по их достижению.

Следует отметить, что в этот период в системе советского образования формируется «негласное» деление образовательных учреждений разного типа и вида (от детских садов до институтов) на «хорошие» и «плохие», «престижные» и «непрестижные», «качественные» и «некачественные». До середины 70-х годов «негласные» рейтинги качества относительно образовательных учреждений не являлись характерными для системы управления образованием, все образовательные учреждения были идентичными с точки зрения потребительского спроса. В этой связи, в деятельности руководителей образовательных учреждений появляется направление управления качеством образовательной деятельности, с

точки зрения формирования позитивного имиджа образовательного учреждения.

4. **«Дисбаланс и «бурление»** – период с начала 90-х до начала 2000-х гг. Изменения, произошедшие в нашей стране в 1990-е гг. привели к радикальным переменам во всех сферах жизни. Образовательная сфера должна была стать стержнем и основным двигателем нововведений. Вместе с тем, обнаружилась ее инерционность, неспособность к опережающему развитию, принятию вызовов переходного периода. Система государственного управления не всегда могла своевременно реагировать на стремительно меняющуюся ситуацию ввиду подчас неготовности органов управления к изменениям. Это приводило к ослаблению управляемости и как следствие, к снижению эффективности работы системы. Одной из причин был недостаточный уровень подготовленности как работников органов управления, так и педагогов для создания гибкой системы государственного управления образованием, а так же обеспечения ее эффективного функционирования и развития. Именно в 1990-е годы в стране происходят коренные изменения структуры и функций подготовки кадров для системы образования и управления ею. К началу 1990-х отечественная система образования по структуре и направлениям подготовки специалистов сложилась как единая централизованная система подготовки кадров. Курс на построение демократического рыночного общества предъявил новые требования к системе образования. Она должна была готовить людей, способных адаптироваться к развивающемуся социуму. Новые задачи требовали изменения содержания, качества и методов, всей системы подготовки и переподготовки. С развитием новых социально-экономических отношений каждое звено системы образования попадало в непосредственную зависимость от конъюнктуры рынка. Возникновение и развитие негосударственного сектора в образовательной сфере повлекло за собой утрату государством монополии на образование. Федеральный закон «Об образовании» (1992) давал широкие полномочия и возможности для формирования такой системы образования, которая бы ориентировалась, прежде всего, на потребности личности и только затем общества и государства. То есть, потребовалась подготовка кадров для дифференцированного удовлетворения потребностей личности в образовании. Реализуемая регионами согласно закону «Об образовании» децентрализация и диверсификация деятельности системы образования усложнили процесс управления кадрами. Необходимо отметить, что в 1990-е гг. в управлении кадрами системы образования происходили процессы, которые были характерны для данного периода развития государства. В целом, в процессе децентрализации управления с одной стороны появились возможности для проявления инициативы нижестоящих звеньев управления и образовательных учреждений, с другой – произошло ослабление контроля за результатами качества образования, усилилась тенденция его снижения, как следствие – появление малоквалифицированных педагогических и управленческих кадров.

5. **«Инновационное развитие»** с 2000 г. по настоящее время.

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается («Концепция развития образования РФ до 2020 г.»). На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны. Хаотичное и малоуправляемое развитие системы среднего и высшего образования в предыдущий период, достигнутые международные соглашения в области образования, например, Болонские соглашения, новые социально-экономические условия актуализировали необходимость реформирования системы образования. Реформа современного российского образования включает:

- утверждение новых федеральных образовательных стандартов, акцентирующих вариативность современного образования, утверждающих поступательные уровни системы российского образования, актуализирующих переход от квалификационной к компетентностной направленности обучения (с 2009 г.);
- утверждение нового Закона «Об образовании» (2013г.), актуализирующего политическую, финансовую самостоятельность образовательных учреждений, а также свободу в выборе структуры и содержания образовательных программ;
- актуализацию требований потребителя образовательных услуг, как основного регулятора качества образования и востребованности образовательных учреждений.

Современные условия развития системы российского образования выдвигают новые требования к структуре и содержанию профессиональных компетенций менеджеров образования, а именно [1, с.149]:

- требования государства к управленческой деятельности менеджера образования (на основе Закона «Об образовании») не ограничиваются классическими управленческими функциями, а именно планирование, организация, мотивация, контроль, координация. Труд менеджера образования в новых экономических условиях охватывает большой спектр управленческих задач, несомненно отличающихся от управленческих задач топ-менеджеров производственных или коммерческих компаний [3, с.110].

- новыми для управленческой деятельности менеджеров образования становятся такие направления как: стратегическое планирование, управление финансами, управление маркетингом, связи с общественностью и др. Следует отметить, что эти управленческие действия традиционно не являлись приоритетными в деятельности руководителей образовательных учреждений, большинство решений по ним принимались вне образовательных учреждений на уровне комитетов по образованию, районных отделов образования и т.д. В новых экономических условиях эти задачи становятся приоритетными и требуют высокого уровня развития компетенций менеджеров образования [4, с.19].

- специфика управленческой деятельности менеджера образования в большей мере определяется продуктом этой деятельности, а именно образовательными продуктами (образовательными программами, реализующимися в образовательной процессе). В этой связи, педагогическая компетентность менеджера образования обуславливается компетенциями в области педагогического проектирования, при чем, доля этих компетенций представляется значительно меньшей, чем доля специальных управленческих компетенций.

Таким образом, изучение влияния социально-экономических факторов развития российского государства позволяет утверждать, что:

- социально-экономические тенденции развития государства в полном объеме отражаются в структуре, содержании, принципах, методических подходах построения системы управления образованием и становления профессиональных компетенций менеджеров образования. Так, жесткое администрирование и политическая идеология являлись определяющими в построении системы образования с 40-х до середины 60-х годов XX столетия, в то время как принципы индивидуализации, дифференциации и ориентации на бизнес- процессы в системе проектирования образовательной системы в поздний постсоветский период.

- выявлено отсутствие потребности в целенаправленном развитии управленческих компетенций у руководителей образовательных учреждений разного типа и вида со стороны государства в советский период, обусловленное централизованным управлением образованием «сверху» и жестким авторитарным стилем. В свою очередь, в конце XX века структура и содержание управленческих компетенций менеджера образования определяется основным источником конкурентоспособности образовательного учреждения.

- система подготовки управленческих кадров для сферы образования отождествляется с системой непрерывного педагогического образования, осуществляется средствами курсового обучения в системе постдипломного (post-experiens) образования. Управленческий резерв образовательных учреждений формируется из числа педагогических кадров, «внутреннее продвижение» – характерная особенность системы в советский период. В то время, как на современном этапе развития управления образованием актуализируется привлечение внешних специалистов – менеджеров, развитие управленческих команд в соответствии с требуемыми компетенциями, а не педагогической квалификацией. Профессия менеджера образования все больше определяется как специфический вид профессиональной деятельности, требующей соответствующих моделей профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Бавина П.А., Егорова Е.В. Профессиональные компетенции менеджера в условиях становления этнической экономики// Актуальные вопросы развития науки, сборник статей Международной научно-практической конференции, 2014, с.148-151

2. Писаренко, И.С. Советское школьное право во время Великой Отечественной войны / Образование и общество № 4, 2004.
3. Чурилина И.Н. О некоторых особенностях кадровой политики в сфере образования в условиях инновационной экономики// Экономика и предпринимательство № 11 (40), 2013, с. 103-113.
4. Чурилина И.Н., Егорова Е.В. Управление мотивацией персонала образовательного учреждения// Экономика образования. 2013. № 6 (79). С. 4-25.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ

Барбашова С.А.

доцент кафедры «Экономика и финансы» Пензенского филиала ФГОБУ ВПО
«Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»,
канд. экон. наук,
Россия, г. Пенза

В статье приводятся основные методы интерактивного обучения, а также разработанная викторина по экономической теории.

Ключевые слова: интерактивное обучение, «мозговой штурм», ролевая игра, разработка проекта, решение ситуационных задач, интервью, инсценировка, викторина.

Инновационность учебной работы заключается в целенаправленном внедрении в образовательный процесс новых технологий, способствующих эффективному обучению. Инновационный подход ориентирует на внесение в процесс обучения новизны, в выработку у обучаемых социально полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения.

В учебный процесс, организованный таким образом, оказываются вовлеченными практически все учащиеся. Они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы сотрудничества.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску.

К методам интерактивного обучения относятся те, которые способствуют вовлечению в активный процесс получения и переработки знаний: «Мозговой

штурм» (атака), мини-лекция, работа в группах, контрольный лист или тест, ролевая игра, игровые упражнения, разработка проекта, решение ситуационных задач, приглашение визитера, дискуссия группы экспертов, интервью, инсценировка, проигрывание ситуаций, выступление в роли обучающего, обсуждение сюжетных рисунков, опрос-квиз (контроль) и др.

При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Обязательные условия организации интерактивного обучения: доверительные отношения между обучающим и обучающимися; демократический стиль; сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой; включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов; многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность; включение внешней, внутренней и взаимомотивации обучающихся.

Рассмотрим пример интерактивного обучения в виде викторины по экономической теории – «Чудесный мир экономики».

Студенты делятся на группы по 8-10 человек. Студенты старших курсов и преподаватели могут выступать в роли экспертов (жюри). Предлагается провести 5 конкурсов:

1 конкурс «Приветствие». Каждая из команд должна представить себя, придумать интересное название и девиз. На конкурс отводится 5 – 6 минут.

2 конкурс «Капитаны». Вызываются капитаны команд. Им предлагается задача по экономической теории, которую они решают во время проведения третьего конкурса. За правильно решенную задачу капитан приносит своей команде от 1 до 3 баллов (в задаче три вопроса).

3 конкурс «Вопрос – Ответ». Представители команд по очереди выбирают один из заранее подготовленных преподавателем вопросов. На размышление дается 30 секунд. Та команда, которая даст больше правильных ответов – побеждает в этом конкурсе.

Игра с болельщиками. Каждая команда выбирает в свою поддержку по 2 человека из числа болельщиков. Они должны вспомнить и записать имена великих экономистов. 1 балл получает та команда, чьи болельщики запишут наибольшее число экономистов.

4 конкурс «Кроссворд». Команды предоставляют подготовленные дома кроссворды своим соперникам. Кроссворд должен состоять из 10-12 слов. На решение кроссворда отводится 5-7 мин. Также оценивается оригинальность представленного кроссворда.

5 конкурс «Домашнее задание» – «Развитие экономической мысли». Каждая группа должна подготовить оригинальное выступление (7-8 минут) на заданную тему. Приветствуется использование презентаций, видео, слайдов, постеров и т.п.

Данная викторина поможет закрепить пройденный материал, а также собрать и проанализировать дополнительную информацию.

В условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как – устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели.

Интерактивные методы: пробуждают у обучающихся интерес; поощряют активное участие каждого в учебном процессе; обращаются к чувствам каждого обучающегося; способствуют эффективному усвоению учебного материала; оказывают многоплановое воздействие на обучающихся; осуществляют обратную связь; формируют у обучающихся мнения и отношения; формируют жизненные навыки; способствуют изменению поведения.

Интерактивные методы обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, командный дух, свободу самовыражения, взаимоуважение.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности; вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

Список литературы

1. Барбашова, С.А. Инновации в образовании / С.А. Барбашова // Вклад молодых ученых в инновационное развитие АПК России. Сб. материалов всероссийской научно – практической конференции молодых ученых. – Пенза: РИО ПГСХА, 2009. – С. 111.
2. Барбашова, С.А. Использование интерактивных методов в образовательном процессе/ С.А. Барбашова // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: сб. материалов II городской межвузовской научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2011. – С.134-137.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РИТМИКИ

Беседина Е.Ю.

учитель начальных классов МБОУ СОШ № 17 г. Белгорода,
Россия, г. Белгород

Развитие творческих способностей определяется поиском продуктивных педагогических техник, способных успешно формировать творческие навыки детей, что особенно важно в связи с возрастанием требований к современной личности.

Ключевые слова: ритмика, методы и приемы ритмики, танец.

Трудно переоценить значение ритмики в развитии ребенка школьного возраста. Телесные ощущения и опыт для него самые главные в освоении окружающего мира, которые способствуют полноценному развитию у ребенка всех психических процессов: памяти, внимания, воображения, мышления, восприятия.

Ритмика способствует правильному физическому развитию и укреплению детского организма. Развивается эстетический вкус, культура поведения и общения, художественно – творческая и танцевальная способность, фантазия, память, обогащается кругозор. Занятия по ритмике направлены на воспитание организованной, гармонически развитой личности.

Возможность раннего знакомства детей с танцем и их первого активного приобщения к этому виду художественной деятельности предоставляется на уроках ритмики. На этих уроках предусматривается достаточно широкое использование музыкально-ритмических и танцевальных движений в эстетическом воспитании детей и формировании у них творчества. В этих движениях становление творческих способностей учащихся проходит чрезвычайно плодотворно. На развитие творческого воображения особое воздействие оказывает музыка. Это связано с ее природой: высокой эмоциональностью “повествования”, абстрактностью языка, позволяющей широко толковать музыкальный художественный образ.

Специфика танца заключается в том, что любые художественные образы воплощаются с помощью выразительных движений исполнителей, без каких-либо словесных пояснений. Это в полной мере отвечает двигательной природе детского воображения, для которого характерно действенное воссоздание образов детьми “при посредстве собственного тела”. Из этого следует, что в танце творческое воображение развивается эффективнее, чем в других видах детской музыкальной деятельности. Игровые особенности танца также характеризуют его как деятельность, благоприятную для развития у учащихся творческих способностей.

Обучение языку движений с целью формирования у учащихся творчества в танце может быть эффективным только на основе полноценного музыкального

материала. Музыка должна активизировать фантазию ребенка, направлять ее, побуждать к творческому использованию выразительных движений.

Основные приемы и методы используемые в обучении детей ритмике.

Метод показа. Разучивание нового движения, позы педагог предваряет точным показом. Учащиеся сразу видят художественное воплощение образа, что будит воображение.

Словесный метод. Разговорная речь оказывается мостиком, который служит соединительным звеном между движением и музыкой. Словесные объяснения должны быть кратки, точны, образны и конкретны.

Музыкальное сопровождение как методический прием. Педагог своими пояснениями должен помочь учащимся приобрести умение согласовывать движения с музыкой. Правильно выбранная музыка несет в себе все те эмоции, которые затем маленькие исполнители проявляют в танце.

Метод иллюстративной наглядности. Полноценная творческая деятельность не может протекать без рассказа о танцевальной культуре прошлых столетий, без знакомства с репродукциями, книжными иллюстрациями, фотографиями и видеофильмами.

Игровой метод. Суть игрового метода в том, что педагог подбирает для детей такую игру, которая отвечает задачам и содержанию занятия, возрасту и подготовленности занимающихся.

Все вышеизложенные методы и приемы работы на уроках ритмики вызывают у детей живой интерес к занятиям, способствуют их музыкальному развитию. Импровизация и сочинение – это прекрасный способ воздействия на самые глубины музыкального сознания детей. «Чем раньше педагог заронит в душу ребёнка творческую искру, тем вероятнее, что она не погаснет и обогатит внутренний мир каждого воспитанника, некоторым поможет стать хорошими музыкантами. А это, в конечном итоге, и является целью музыкального преподавания» [1, с. 3].

Привлекать детей к импровизации желательно с самых первых уроков. Говоря словами Кирнарской: «Все компоненты чувства ритма укладываются в два свойства: двигательную чувствительность или способность эмоционально откликаться на движение, запоминая его облик и временные характеристики; способность к переводу двигательных впечатлений в слуховые...» [2, с. 143].

Необходимо всегда поддерживать и поощрять самостоятельность и положительные проявления у учащихся. Осторожно и мягко исправлять ошибки, при этом не употреблять оценку “плохо”, но всегда обращать внимание ребенка на несоответствие его движений заданному образному содержанию, характеру музыки.

Таким образом, для развития творческих способностей у учащихся целостного восприятия музыки необходим ритм. Если у человека с детства не развито чувство ритма, то он будет неполноценно воспринимать музыку.

«Чувство ритма рождено движением. Оно организует музыкальное время:

расчленяет его на единицы – метрические доли, группирует звуки в ритмические фигуры» [2, с. 137-138].

Развитие творческих способностей определяется поиском продуктивных педагогических техник, способных успешно формировать творческие навыки детей, что особенно важно в связи с возрастанием требований к современной личности.

«Все, что знает и слышит ребенок, должно находить практическое применение – это повышает интерес к изучаемому материалу и способствует более глубокому постижению особенностей музыкального языка» [3, с. 157].

Список литературы

1. Жигалко Е. Казанская Е. Музыка, фантазия, игра: учебное пособие по ритмике, сольфеджио, слушанию музыки. Часть II. – СПб., 2009. – 70 с.
2. Кирнарская Д. Музыкальные способности. – М., 2004. – 493 с.
3. Шатковский Г. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования: методическая разработка для преподавателей ДМШ и ДШИ. – М., 1986.

ВКЛЮЧЕНИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕСС ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бойко И.Н.

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

В статье исследуется важность экологического воспитания детей дошкольного возраста. На основании анализа соответствующей научной литературы автор приходит к выводу, что на занятиях формируются знания о природе, природных явлениях, растительном и животном мире, развиваются эстетические чувства: любви, уважения, бережного отношения по отношению к миру природы, побуждение в детях желания ухаживать за природой и животными, беречь и сохранять природные богатства.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дети дошкольного возраста, природа, игра.

В жизни детей дошкольного возраста игра является ведущей деятельностью.

Игра – это эмоциональная деятельность: играющий ребенок находится в хорошем расположении духа, активен и доброжелателен.

Эффективность ознакомления детей с природой зависит от их эмоционального отношения к педагогу, который их обучает, организует наблюдение и практическое взаимодействие с растениями и животными [2 с. 120].

Идея включения игры в процесс обучения привлекает внимание педагогов. Ушинский К.Д. подчеркивает легкость, с которой дети усваивают знания, если обучение сопровождается игрой.

Понимание целесообразности использования игры в обучении детей поставило перед отечественными педагогами Макаренко А.С., Тихеева Е.И., Жуковская Р.И. и др. проблему разработки дидактических игр, цель которых – обеспечить лучшую атмосферу для усвоения знаний, приобретения навыков и умений. Удальцова Е.И., Блехер Ф.Н., Сорокина А.И., Усова А.П., Бондаренко А.К. и др. считают, что дидактическая игра наряду с занятиями может быть использована для решения различных задач:

- 1) формирования навыков умственной деятельности;
- 2) умений использовать приобретенные знания в новых ситуациях.

Дидактическая игра может быть:

- формой организации обучения;
- методом закрепления знаний;
- средством воспитания нравственно-волевых качеств.

Включение сюжетно-ролевой игры в процесс обучения, в частности в занятия по экологии, не противоречат становлению самостоятельной игровой деятельности дошкольников.

В области экологического воспитания осуществляется поиск путей привнесения элементов сюжетно-ролевой игры в процессе обучения детей дошкольников и формирование у детей осознанно-правильного отношения к растениям и животным, к материалам природного происхождения и предметам, изготовленным из них, к себе как части природы [3 с. 119].

Такую форму обучающей игры воспитателя с детьми, имеющую определенную дидактическую цель, можно назвать игровой обучающей ситуацией.

Игровая обучающая ситуация это полноценная, специально организованная сюжетно-ролевая игра.

Игровую обучающую ситуацию характеризуют следующие моменты:

- она имеет короткий и несложный сюжет, построенный на основе жизненных событий или сказочного произведения, которое хорошо знакомо детям дошкольного возраста;
- оснащение необходимыми игрушками, атрибутикой, специально организованным пространством;
- в содержание игры заложены: дидактическая цель и воспитательная задача, которым подчинены все ее компоненты – сюжет, ролевое взаимодействие персонажей и другое;
- игру проводит воспитатель: объявляет название, объясняет сюжет, распределяет роли и берет главную роль на себя, поддерживает воображаемую ситуацию в соответствии с сюжетом игры;
- воспитатель руководит игрой: следит за развитием сюжета, исполнением ролей детьми дошкольниками и ролевыми взаимоотношениями, насыщает игру игровыми действиями, через которые и осуществляется дидактическая цель [1 с. 128].

Организация развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении создает условия для использования различных методов при организации процесса взаимодействия ребенка с природой.

Любая деятельность детей дошкольного возраста, соприкасающихся с природой, может быть названа природоохранной, так как в процессе ее дошкольники получают новые знания, осваивают различные умения и навыки, осознают значимость того или иного действия, его роль в природе.

Взаимодействие ребенка с природой организует воспитатель.

Воспитатель – главная фигура педагогического процесса и экологического воспитания.

Воспитатель организует работу и с родителями, они являются тоже участниками экологического образования детей дошкольного возраста, так как отношение взрослого к природе, служит примером для детей. Работу по просвещению родителей в вопросах по экологическому образованию дошкольников воспитатель осуществляет, используя различные формы.

Целесообразное и планомерное взаимодействие воспитатель – ребенок – родитель приводит к решению основной цели, то есть формирование у детей экологической культуры.

Можно сделать вывод о том, что организация экологической развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении в соответствии с условиями, является важным условием для формирования экологической культуры детей дошкольников. [4 с. 104].

Список литературы

1. Егоренков А.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. –С. 128.
2. Николаева С. Н. Система экологического воспитания дошкольников. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 256 с. Николаева С.Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – С.120.
3. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. пособие для студ. пед. Училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошкольное образование» / Смирнова Е.О. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – С.119.
4. Экологическое воспитание в детском саду./Соломенникова О. А.; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – С. 104.

РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бондарева А.Н.

соискатель кафедры психологии Курского государственного университета,
Россия, г. Курск

В статье рассматривается роль социально-психологических условий (развивающей образовательной среды) в формировании подростков как субъектов учебной деятельности в

условиях общеобразовательной школы. Создание школьной развивающей образовательной среды позволяет активизировать творческую, созидательную деятельность учащихся и повысить эффективность развития у них субъектных качеств.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектные качества, развивающая образовательная среда, личностное самоопределение.

Динамичный рынок труда, быстрое развитие производства, внедрение информационных технологий требует от людей постоянного повышения своей квалификации, а при необходимости и переквалификации, т.е. возникает потребность непрерывного учения. Однако, это возможно лишь при условии, если человек освоил учебную деятельность и стал субъектом учения.

В российской психологической науке категория субъекта носит интегративный характер. В ней воплощено наиболее широкое понимание человека, обобщённо раскрывающее целостность всех его качеств: природных, индивидуальных, социальных, общественных. Субъектность человека – это его способность превращать свою жизнедеятельность в предмет преобразования, реализовывать поставленные цели, управлять, контролировать и оценивать ход и результаты своих действий [3].

Субъектные качества приобретаются подростком по мере его включения в процесс обучения и воспитания и овладения им той или иной деятельностью. Интегративным показателем этого процесса выступает самоопределение личности как социально-психологическое новообразование, которое зарождается в подростковом возрасте [1, 2].

Чтобы подростку самоопределиться в среде сверстников и взрослых необходимо, прежде всего, перейти с внешней детерминации своего личностного развития на осознанное изменение в понимании собственного Я и своих возможностей с целью более эффективного взаимодействия в той или иной социальной среде. В процессе этого перехода формируются потребности, самосознание, возникают жизненные цели, определяется направленность активности личности.

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования являлось выявление благоприятных социально-психологических условий формирования подростков (учащихся 7-9 классов) как субъектов учебной деятельности в условиях общеобразовательной школы.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой в развитии подростка, как субъекта учебной деятельности особую роль играет создание развивающей образовательной среды, стимулирующей активность школьника, и формирование у него позитивной мотивации, связанной, с одной стороны, с познавательными интересами, с другой – с весомыми для личности социальными устремлениями.

В изучении названной проблемы мы опирались на субъектный подход в развитии личности человека, разработанный С.Л. Рубинштейном, его учениками

и последователями. Еще в 1920-х годах ученый определил субъекта как центр организации бытия, раскрыл его способности саморазвития, самоопределения, самосовершенствования. Именно Рубинштейн выдвинул положение о том, что внешние причины действуют на поведение и психику, преломляясь через внутренние условия взаимодействия субъекта с внешним миром [5].

В числе основных критериев, с помощью которых можно изучать процесс становления подростка как субъекта учебной деятельности, мы выделили: социальную активность; отношение к школе и учению; уровень сформированности учебной деятельности; уровень сформированности интересов; ощущение собственной ценности.

1) Социальная активность. Связана с развитием самосознания, как психического новообразования возраста. Одним из зримых показателей развития самосознания является стремление подростка к самосовершенствованию, саморазвитию (подросток начинает увлекаться физическими упражнениями, чтобы быть сильными, проявлять интерес к учению, быть интеллектуально развитым и т.д.).

2) Отношение к школе и учению (ответственное отношение, желание учиться, исполнительность или безразличие к учению и отметкам).

3) Уровень сформированности учебной деятельности (умение работать самостоятельно при выполнении учебных заданий).

4) Уровень сформированности учебных интересов – (к истории, искусству, спорту, технике и т.д.)

5) Самооценка (отношение к себе как ценности, самодостаточность).

В данном исследовании, мы также исходили из понимания того, что формирование личности школьника как субъекта деятельности будет эффективно лишь в том случае, если создать в процессе его обучения и воспитания соответствующие условия, которые позволят активизировать творческую, созидательную деятельность всех его участников. Такими благоприятными условиями, как показывают исследования В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.И. Панова, Л.С. Чернышева, Л.И. Акатова, Т.А. Шульгиной Т.А. и др., может стать развивающая образовательная среда, в которой на первый план выступает личностный фактор и возникают реальные возможности активного становления школьника как субъекта учебно-познавательной деятельности [4; 6; 7].

Для реализации целей исследования был определён блок методических средств, с помощью которых изучался уровень развития школьной образовательной среды и субъектных качеств у изучаемых школьников. В качестве испытуемых выступили учащиеся подросткового возраста (7-9 классы) ряда школ Глушковского района Курской области и школы №31 г. Курска.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сформулировать следующие выводы:

1. Становление подростка как субъекта учебной деятельности детерминруется совокупностью внешних (социально-психологических условий) и внутренних (устойчивых осознанных мотивов, побуждающих его целенаправленно

овладевать учебными предметами и формировать новые мотивы, отвечающие более высокому уровню познавательной активности) факторов.

2. В качестве ведущих социально-психологических механизмов, позитивно влияющих на становление подростка как субъекта учебной деятельности, выступают:

- целенаправленно ориентированная развивающая образовательная среда, стимулирующая активность подростка школьника на формирование у него позитивной мотивации, связанной, с одной стороны, с познавательными интересами, с другой – с весомыми для личности социальными устремлениями;

- позитивный морально-психологический климат, складывающейся в учебной группе, и ориентирующий подростка на овладение навыками и умениями учебной деятельности (умением учиться), саморазвития и самосовершенствования;

- специально создаваемые ситуации для проявления школьниками успешности в той или иной деятельности.

3. Уровень развития подростка как субъекта учебной деятельности определяется степенью его включённости в различные виды совместной деятельности (учебную, художественную, трудовую, спортивную и др.) и его отношением к этой деятельности.

Интегрирующим моментом, относительно которого можно говорить о целостном развитии, является *реализация первичного личностного и профессионального самоопределения*, которое рассматривается как процесс, осуществляющийся не только в индивидуальном сознании, но и реализующийся в социально значимой деятельности и системе социальных отношений. Самоопределение является новым механизмом развития личности, возникающим в подростковый период и развивающимся в период юности. С появлением этого механизма качественно меняется *уровень субъектности* человека. Учащийся переходит от форм жизнедеятельности, в которых его «определяли» другие или в которых он определялся ситуативно, к осознанному личностному и профессиональному самоопределению.

Итак, становление подростка как субъекта учебной деятельности определяется как внешними, так и внутренними факторами. В числе ведущих внешних факторов выступает развивающая образовательная среда, процесс обучения и воспитания, осуществляющийся в школе; внутренних – морально-нравственная и мотивационная сфера личности, проявляющаяся с одной стороны, в познавательных интересах, с другой – определяется широкими социальными мотивами, связанными с социальными устремлениями подростка.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Субъектность школьника как ведущая детерминанта его социального самоопределения. Ретроспективный взгляд на самоопределение выпускников школы [Текст] / Л.И. Акатов // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 387 – 396.

2. Акатов Л.И., Бондарева А.Н., Россинская Н.М. Ведущие факторы и условия позитивного личностного самоопределения современных старшеклассников [Текст] Л.И. Акатов, А.Н. Бондарева, Н.М. Россинская – Ученые записки Курского государственного университета: электронный журнал, 2014. № 2.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта [Текст] А.В. Брушлинский. – Москва. Институт психологии РАН., 1994 г., – 109 с.
4. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика [Текст] В.И. Панов. – М., СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 595 с.
6. Чернышёв А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И. Социально одарённые дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) [Текст] А.С. Чернышёв, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин – 2 – е изд., испр. и доп. – Воронеж: Кварта, 2007. – 210 с.
7. Шульгина Т.А. Социально-психологические условия личностного самоопределения старшеклассника [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / Т.А. Шульгина. – Курск, 2007. – 189 с.

ПРОЦЕСС КОМПОЗИЦИОННО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДИЗАЙНА НА ДИСЦИПЛИНЕ «ФОРМООБРАЗОВАНИЕ»

Васильева А.Ю.

доцент кафедры профессионального обучения, технологии и дизайна
Курганского государственного университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Курган

В статье рассматривается процесс композиционно-художественной подготовки студентов специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» в университете на занятиях дисциплины «Формообразование». В ней раскрывается методика практической работы студентов по курсу композиционного формообразования.

Ключевые слова: дизайнерские умения, композиция, средства гармонизации композиции, формообразование.

Теоретические знания, которые студенты приобретают на занятиях по основным темам лекционного курса формообразование, являются исходной базой для профессионально глубокого понимания законов, принципов, методов и средств композиционно-художественного формообразования искусственных систем как существенной составляющей профессиональной грамоты и творческого мышления будущего специалиста (педагога дизайна). На этих занятиях необходимо научить студентов самостоятельно превращать теоретические знания в метод.

Существующая литература по теории композиции ограничивается общим рассмотрением ряда наиболее известных и неизменных терминов, законов,

принципов и средств, детальным описанием их содержания и демонстрацией разнообразных примеров его реализации в различных областях художественной практики.

Это серьезно влияет на характер методики практического освоения композиционной грамоты в процессе обучения. Студенты выполняют около 10-15 кратковременных и довольно упрощенных упражнений, дающих им возможность ознакомиться с определенным правилом или приемом композиционной организации, познать отдельные ее закономерности и приобрести начальные навыки в использовании художественно-графических средств композиции.

Наиболее методически разработанными и традиционно осваиваемыми в учебном процессе являются средства гармонизации, связанные с понятиями симметрии, уравниваемости, метра, ритма, пропорций, контраста, динамики, статики и т.п. [1].

На первых этапах обучения студентов ведущую роль выполняет методика практической работы по курсу формообразование, в которой образуется монолитный сплав из всех составляющих композиционно-творческого мастерства будущего педагога дизайна. Одной из важнейших задач данного курса является формирование у будущих специалистов способности сознательно осуществлять синтез образного и логического как существенной характеристики психологии их творческого мышления и практического действия. Эта задача будет успешно решена, если на каждом шагу строго последовательно соблюдать требование системности, целостности и комплексности развития всех составляющих профессионального мастерства будущего специалиста. Использование в практической работе таких упражнений по композиции как «Сложное и простое», «Доброе и злое», «Победа и поражение», помогает стимулировать активный творческий процесс.

На втором этапе обучения формообразованию студенты повышают уровень своей проектной культуры, развивают способности достоверно и графически убедительно моделировать и образно выражать свойства различных материалов, включаемых в процесс формообразования. На стадии предпроектного поиска формообразующей идеи, когда закладываются важнейшие образные характеристики будущего объекта, студент еще не может знать реальных условий материально-технологического воплощения своих идей, поэтому он руководствуется лишь своим профессиональным «чувством» материала. Именно это чувство позволяет ему безошибочно определять при образно-пластическом моделировании формы будущего объекта меру соотношения всех основных составляющих его предметного содержания.

На третьем этапе обучения студенты овладевают принципами композиционно-пластической организации трехмерного пространства на основе взаимодействия различных видов пластики и типов композиционного пространства. Практические задания включают в себя все аспекты композиционного творчества студентов.

Итоговым заданием в цикле объемно-пластических работ является изучение особенностей формообразования различных типов функционального пространства в целостной художественно-образной организации объемно-пространственной структуры сложной предметной формы. Используя материалы анализа системно-деятельностных аспектов формообразования искусственных систем, а также различные по масштабу, сложности, конфигурации, пластике, размерам и пропорциям объемные формы, студентам необходимо построить две объемно-пространственные композиции на различные темы, например, «Выставочная экспозиция», «Рекламный указатель к ресторану», «Образ буквы» и т.д. [2].

Таким образом, процесс композиционно-художественной подготовки будущего педагога дизайна сложен и неоднозначен. Поэтому важно следить за тем, чтобы не нарушилась логика структурно-функциональных связей между системой принципов и средств композиционно-художественного формообразования, способами и этапами их освоения в учебном процессе.

Список литературы

1. Стародуб, К. И. Рисунок и живопись: от реалистического изображения к условно-стилизованному: учебное пособие / К. И. Стародуб, Н.А.Евдокимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Устин, В. Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учебное пособие. – 2-е изд., уточненное и доп. / В. Б. Устин. – М. : АСТ : Апрель, 2007.

КОМПЛЕКСНАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Воробьева Г.Е.

старший преподаватель кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

В статье рассмотрены основы комплексного решения проблем, семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Так же создание условий, для их полноценной жизни. Кроме того указано необходимость помощь семьям в которых воспитываются данные дети.

Ключевые слова: консультации семей, индивидуальный подход, конфиденциальность, личностное развитие ребёнка, обеспечение благополучия и здоровья несовершеннолетних, комплексность помощи.

В настоящее время социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями – одна из наиболее важных и трудных задач современных систем

социальной помощи и социального обслуживания. Это связано с неуклонным ростом числа инвалидов, с одной стороны, увеличение внимания к каждому из них – независимо от его физических, психических и интеллектуальных способностей, с другой стороны, представление о повышении ценности личности и необходимости защищать ее права, характерное для демократического, гражданского общества, с третьей стороны, – все это предопределяет важность реабилитационной деятельности [1, с. 12].

При этом очень важное значение в реабилитации детей с ограниченными возможностями нас является семья, имеющая детей и занимающаяся их воспитанием. Потому что семья – это ближайшее и первое социальное окружение, с которым сталкивается ребенок. Сам факт появления ребенка с ограниченными возможностями действует на родителей удручающе, неодинаково, но в большинстве своем проявляется как сильнейший психологический стресс, последствием которого может быть возникновение так называемого травматического невроза. Большинство родителей постепенно обретают силы, чтобы вернуться к обыденной жизни и заняться воспитанием ребенка. Однако сильный шок, пережитый ими ранее, способен возвращаться к ним в виде «ретроспективных» тревог, бессонницы, нервных срывов, периодических депрессий. В связи с этим выделяют несколько схем поведения родителей на появление ребенка, имеющего тот или иной дефект. Это: принятие ребенка и его дефекта; реакция отрицания; реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки, охранительства; скрытое отречение, отвержение ребенка; открытое отречение, отвержение ребенка [1, с. 68].

Ребенок с ОВЗ для родителей является не только источником отрицательных эмоциональных переживаний, но его появление вносит существенные коррективы в привычный быт семьи, изменяет отношение к другим детям. Часто семьи тратят немало сил, чтобы как-то приспособиться к своему несчастью. Нередки случаи, когда родители, ожидая насмешек и сочувствия, стесняются выходить на прогулку с ребенком и делают это «крадучись», «тайком», в темное время суток, вдали от людей. Вызвано это, к сожалению, во многом тем, что наше общество, не подготовлено к восприятию таких детей. Между здоровыми людьми и людьми, имеющими ограниченные возможности существует своеобразная «психологическая стена». От этого страдают не только больные дети, но и все общество, поскольку при таком отношении у людей возрастает моральная черствость к несчастью другого человека и к незащищенным слоям населения в целом.

Кроме того, многие семьи не могут смириться с тем, что ребенок у них родился с дефектом и, нередко зная, что изменить ситуацию невозможно, прилагают невероятные усилия, не считаясь ни со временем, ни со средствами, странствуют по врачам и экстрасенсам, надеясь на «чудо». Как правило, у родителей немало вопросов возникает в связи с организацией жизни и воспитания ребенка с учетом структуры дефекта. Так как большинство из них, ожидая рождения здорового ребенка, оказываются и психологически и практически непод-

готовленными к тому, чтобы воспитывать ребенка с физическими или с психическими ограничениями. Поэтому появление ребенка с ограниченными возможностями в семье ставит родителей перед фактом расширения социальных контактов с различными учреждениями, организациями и службами. Осознавая свою ответственность перед малышом, родители должны, не теряя времени, начинать действовать, так как чем раньше начнется коррекционная работа, тем будет положительным результат, при этом проявляя соответствующую активность с целью создания необходимых условий для организации полноценного развития и воспитания ребенка.

Многие семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями, имеют сходные проблемы и затруднения. Нередко им недостает физических и моральных сил. Все они нуждаются в психологической поддержке, потребности поделиться с другими людьми своими сомнениями и трудностями. Эти связи с внешним миром являются устойчивым источником психологической поддержки при возникновении тех или иных семейных проблем.

Развитие аномального ребенка ставит перед родителями все новые и новые проблемы, которые должны грамотно и заинтересованно решаться. При этом, социальные связи семьи в связи с появлением ребенка с ограниченными возможностями значительно расширяются. Установления и поддержания нормальных деловых отношений решают многие проблемы воспитания и развития ребенка крайне затруднительно. Однако, чтобы от таких взаимоотношений была польза для семьи и ребенка, нужна воля и активность самих родителей. Только при их желании и целеустремленности можно овладеть нелегкой наукой воспитания ребенка с отклонениями в развитии и создать условия для его более эффективного психического и личностного развития.

Список литературы

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 368 с.

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Воронцова Ю.А.

аспирант кафедры педагогики

Дальневосточного государственного гуманитарного университета,

Россия, г. Хабаровск

В статье рассматривается актуальное состояние понятийного аппарата педагогической науки, раскрываются специфические характеристики понятия как особого объекта, предлагаются подходы к изучению педагогических понятий в рамках историко-педагогического исследования.

Ключевые слова: понятийно-терминологический аппарат, педагогическое понятие, методологический подход.

Педагогическая теория – область знания, тесно связанная с образовательной практикой, направленная на ее изменение, на улучшение педагогической реальности. Ключевым, как представляется, средством выражения такой связи является язык педагогики – особый понятийно-терминологический аппарат, служащий как инструментом познания педагогической реальности, так и формой выражения его (познания) результатов.

Наличие собственного языка выступает необходимым условием существования науки, а его строгость – своеобразным свидетельством ее зрелости. Однако понятийный ряд педагогики отличается рядом существенных особенностей, к числу которых современные исследователи относят его неоднозначность, множественность и разнообразие значений и смыслов научных терминов (А.Ф. Галагузова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, А.Н. Новиков, В.М. Полонский и мн. др.). Такое состояние языка науки – явление не новое, оно в той или иной степени характерно практически для любой области гуманитарного знания, характеризующейся известной долей субъективизма. Научное знание живое, оно динамично развивается и вместе с ним развивается понятийно-терминологический ряд. Однако помимо развития и обновления для науки характерны и «постоянные» термины, обладающие некоторой устойчивостью, служащие своеобразным ориентиром, маяком, обозначающим пределы самой науки, границы ее объекта и предмета. Трудность заключается в том, что разные отечественные исследователи в качестве такого «маяка» педагогики видят разные термины, а если и называют один и тот же, то мыслят под ним различные явления. Так, в качестве предмета педагогики называют образование (Б.М. Бим-Бад, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов), воспитание (И.П. Подласый, И.Ф. Харламов), педагогический процесс (А.К. Луковцева и др.). При этом и воспитание, и образование и педагогический процесс разными авторами понимаются по-разному.

Неопределенность понятийно-терминологического аппарата актуализирует поиск устойчивых оснований для его систематизации, и этот поиск ведется в самых разных направлениях от составления словарей (В.М. Полонский, Г.М. Коджаспирова и другие) до развития педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова). Несмотря на все попытки осмысления и систематизации понятийно-терминологического ряда, хоть сколько-нибудь постоянную положительную динамику в этом вопросе заметить крайне трудно.

Закономерным в поисках устойчивых оснований для систематизации и переосмысления понятийного аппарата современной педагогики в данном случае представляется обращение к историко-педагогическому знанию, что обусловлено не только взаимной связью педагогической теории и истории педагогики, но и рядом других обстоятельств. К этим обстоятельствам мы относим

преемственность научных понятий, возможность обнаружить сходные по определенным параметрам с современным состоянием педагогики периоды ее развития в прошлом, провести параллели в развитии научно-педагогического знания различных исторических эпох и другие.

Современными исследователями поднимались отдельные вопросы понятийного аппарата педагогической науки в аспекте его исторической динамики. Так, в частности, в работе А.Н. Рыжова «Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.)» [6] на обширной источниковедческой базе был произведен анализ основных этапов развития важнейших педагогических терминов и понятий в России в XI – начале XXI вв., И.В. Кичева исследовала формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века [3], И.К. Карапетян анализировал основные тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России в 1850-1930 годы [2]. Проводились и иные историко-педагогические исследования понятий. Однако, нам представляется, что ресурсы и возможности историко-педагогического знания в исследовании понятийного ряда на этом не исчерпаны. Требуют изучения как отдельные вопросы его формирования на различных исторических этапах существования науки, так и общие закономерности его развития.

Однако этот путь предполагает ряд трудностей, связанных со спецификой объекта, которая заключается, с одной стороны, в природе понятия, являющегося формой и результатом человеческого мышления, отражающего определенную мысль (знание), а с другой стороны в том, что изучаемое понятие принадлежит уже ушедшей историко-педагогической реальности, наполненной педагогическими смыслами прошлого.

Как же изучать такое явление, на что можно опираться, какие подходы положить в основание такого исследования? Полагаем, что при определении методологических средств исследования в данном случае необходимо в первую очередь опираться на особенности самих понятий. Для чего необходимо ответить на ряд вопросов: что есть понятие, какова его специфика и как оно проявляет себя в историко-педагогическом знании?

В поисках ответа на приведенные выше вопросы мы обратились к философии, логике, психологии и лингвистике. Не будем приводить все определения, полученные в результате анализа. Отметим только, что за основу нами было принято философское определение понятия, которое есть «мысль, отражающая в обобщённой форме предметы и явления действительности и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношения между ними» [7, с. 513]. Схожим образом трактуется понятие и в педагогике (см., например, [4, 5]): Научное понятие отражает научное знание.

В результате анализа науковедческой литературы, посвященной природе понятия и специфике историко-педагогического знания, нам удалось выделить ряд некоторых особенностей понятия, имеющих значение для исследования.

Среди таких характеристик понятия (шире – понятийного аппарата) можно выделить следующие: системность, субъективизм, преемственность понятий и историческую контекстуальность, обуславливающую их разработку и употребление. Кратко рассмотрим каждый из них.

Историческая контекстуальность связана с тем, что педагогические понятия употребляются на фоне определенного исторического социально-культурного контекста. В зависимости от контекста на первый план могут выходить отдельные признаки понятия. Историко-педагогический процесс проецирует смысловые поля, в которых «живут» понятия, он представляет собой среду, в которой формируются те или иные их значения. Изменения в его сферах, изменение условий, в которых используются понятия, зачастую приводят к их трансформации.

Субъективизм связан с механизмом формирования понятия и опорой на субъективный личностный опыт конкретного автора и исследователя. Анализируя тот или иной историко-педагогический текст, необходимо иметь в виду, что понятия, используемые автором, преломляются через его собственный субъективный опыт и могут наделяться авторскими смыслами и значениями, отличными от общепринятых на тот исторический момент для данных понятий. Аналогично эта особенность проявляется и при работе исследователя с первоисточником – в результате знакомства с текстом читатель, опираясь на субъективный опыт, генерирует собственные смыслы.

Преемственность выражается в следующем. Значительная часть научных понятий приходит в педагогическую науку из других языковых сфер, уже неся в себе определенные смыслы и значения. Эти значения и смыслы не остаются неизменными. На них наслаиваются новые смыслы и значения, и первоначальные могут как бы «просвечивать» сквозь уже присвоенные новые. Несмотря на трансформацию смыслов и значений, отголоски их прошлых версий могут звучать до сих пор, особенно это характерно для житейских в прошлом понятий, получивших статус научных. Учитывая эту особенность, можно выделить в системе значений определенного термина собственно научные и житейские и не допустить подмены первых вторыми.

Системность проявляется в необходимости учитывать взаимную логическую, смысло-содержательную связь, которой характеризуются понятия. Не принимая во внимание эту связь, мы как бы «стерилизуем» понятие и рассматриваем его отвлеченно от всех иных, ограничивая, таким образом, свой научный поиск только теми значениями и смыслами, которые лежат на виду, упуская те из них, которые проявляются в результате такой связи.

Учитывая приведенные особенности, характеризующие понятие, можно выбрать методологические подходы для исследования понятийного аппарата прошлого.

Подбирая подходы, необходимо принимать во внимание условия, которым они должны соответствовать. У отечественных ученых эти условия описаны по-разному. Мы руководствовались условиями, приведенными Н.В. Ипполитовой [1]:

- методологические подходы должны быть адекватными, т.е. в полной мере соответствовать целям и задачам исследования;
- для получения объективной и целостной картины исследуемого явления необходимо использовать не один, а несколько подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии;
- совокупность методологических подходов, применяемых в исследовании, не должна содержать взаимоисключающие подходы;
- методологические подходы должны дополнять друг друга, что позволит изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях.

С учетом этих условий и приведенных выше характеристик понятия, а также поставленной цели в качестве основных методологических подходов мы приняли культурно-исторический, личностно-биографический, системный и логико-гносеологический подходы.

Поясним наш выбор. Анализируя понятийный аппарат педагогики на основе историко-педагогического наследия конкретных авторов, необходимо принимать во внимание, что их позиции по ключевым вопросам теории и практики образования и педагогики хоть и были в определенных аспектах самобытны, все же складывались на фоне и под влиянием общих тенденций развития научного знания. Учитывая это, можно предположить, что на формирование системы ключевых педагогических понятий в интерпретации конкретного автора оказали влияние как социально-культурные факторы и условия его эпохи, так и личностный, субъективный опыт. Это обстоятельство объясняет наше обращение к культурно-историческому и личностно-биографическому подходам в той степени, в которой это необходимо для выявления в понятийно-терминологической системе отдельных авторов как общих для конкретного исторического периода отечественной педагогической науки тенденций ее разработки, так и особенных, обусловленных их собственной мировоззренческой и аксиологической позицией.

Учитывая, что понятийно-терминологический аппарат представляет собой целостную систему с множеством элементов, состоящих в определенных взаимных связях и зависимостях, одним из главных подходов нашего исследования был избран системный подход. Подход, направленный на выявление природы этих связей, а также предполагающий видение понятийного аппарата отдельного автора прошедшего периода как подсистемы целостной понятийно-терминологической системы педагогической мысли того времени.

Обращение к логико-гносеологическому подходу как ведущему технологическому вызвано необходимостью решать специальные задачи выявления и

систематизации объективных значений понятий, проводить определенные логические операции с ними (сравнение, сопоставление, обобщение, определение и другие).

Полагаем, что приведенное выше сочетание избранных подходов в полной мере отвечает условиям выбора методологических средств, является адекватным природе понятия и призвано обеспечить полноту, достоверность и объективность исследования.

Безусловно, приведенные подходы не исчерпывают всех возможных средств познания понятийного аппарата педагогической науки и не претендуют на статус обязательных, в данной статье описан лишь один из вариантов подбора исследовательского инструментария. Ведь конечном итоге, каждый исследователь решает вопрос о методологическом оснащении своего научного поиска самостоятельно.

Список литературы

1. Ипполитова, Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. – № 13 (146). – 2009. – 80 с. – с. 9-15.
2. Карапетян, И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930) : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. / И.К. Карапетян. – Москва, 2000. – 344 с.
3. Кичева, И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века Текст.: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. / И.В. Кичева. Пятигорск, 2004. 38 с.
4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. Давыдов В.В. и др. М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия». Т. 1, 1993. Т. 2, 1999.
6. Рыжов, А.Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.): автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. / А.Н. Рыжов. Москва, 2013. 42 с.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н. и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воцкий А.З.

преподаватель Центра дополнительного образования
Троицкого филиала Челябинского государственного университета,
Россия, г. Троицк

В статье дается авторское определение понятия «мотивационная готовность к инновационной деятельности» и выделяется структура мотивационной готовности; обосновываются принципы организации педагогического содействия развитию мотивационной готовности

студентов к инновационной деятельности. Предлагается авторская личностно-развивающая диалоговая технология, позволяющая активизировать и обогатить субъектный опыт инновационного поведения студентов на рефлексивной основе.

Ключевые слова: инновационная деятельность, личностно-развивающая технология, готовность к инновационной деятельности, мотивационная готовность.

Готовность к инновационной деятельности стала важной характеристикой квалификации специалиста, однако следует признать, что современная профессиональное образование не в полной мере реализует поставленную временем задачу. В связи с этим, выбранная нами тема исследования достаточно актуальна. Однако прежде чем говорить о технологиях педагогического содействия развитию у студентов мотивационной готовности к инновационной деятельности, уточним основные понятия исследования:

-термин «инновации» трактуется нами как явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание; закрепившиеся в знаковой форме и/или в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности [4]; инновационную деятельность, исходя из сказанного выше, мы определяем как деятельность, направленную на создание и реализацию новшества с целью получения практического результата, оказывающего позитивное влияние на социально-экономическую, политическую, научную и др. сферы общества;

- *мотивационную готовность к инновационной деятельности* – как качество личности, определяющее направленность и характер её действий, при решении сложных, многофункциональных проблем, связанных с инициацией или включением в инновационную деятельность при наличии благоприятных для этого условий. Мотивационная готовность рассматривается нами как более сложный конструкт, чем мотивация инновационной деятельности [2]. В состав мотивационной готовности кроме установочного компонента мы включаем когнитивный и конативный компоненты: *установочный компонент* отражает мотивационные установки студентов в аспекте инновационной деятельности (профессиональная мотивация; познавательная мотивация; мотивация творческой деятельности; мотивация самореализации; мотивация достижения успеха); *когнитивный компонент* связан с содержательной основой мотивационной готовности к инновационной деятельности, он отражает уровень интеллектуальных способностей, позволяющих гибко изменять мотивы, определяющих направленность и характер инновационной деятельности под воздействием вновь поступающей значимой информации (знание психолого-педагогических и технологических основ инновационной деятельности, логическое, критическое и творческое мышление); *конативный компонент* является интегрирующим, так как связан с практической деятельностью и определяет способность человека в ситуации значимого изменения внешних условий активизировать свой мотива-

ционный потенциал в области инновационной деятельности, кроме того, он отражает те качества личности, которые не только позволяют создать мотивационную основу инновационной деятельности, но и гибко её корректировать на основе анализа изменившихся значимых условий (умения целеполагания, планирования, оценки своей деятельности в инновационном поле в ситуациях изменения значимых внешних условий на основе изменений мотивационной системы, рефлексивность, флексибельность, субъективный контроль, фрустрационная толерантность).

Выделенные компоненты определили содержание педагогического содействия развитию каждого из указанных выше параметров и их интеграции в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе.

К основным принципам отбора содержания педагогического содействия мы отнесли принципы: ценностной ориентации, саморегуляции, личностной ориентации, совместной творческой деятельности. Рассмотрим их подробнее.

Принцип *ценностной ориентации* материала является ведущим, так как позволяет создать систему ценностей, которая определяет внутреннюю мотивацию инновационной деятельности. К таким ценностям мы относим ценности профессионального самоопределения и самореализации; ценности новаторства, творчества, активной жизненной позиции.

Выбор принципа *саморегуляции* во многом определяется выделенной нами структурой мотивационной готовности к инновационной деятельности. Данный принцип ориентирует на создание условий для поэтапного становления у студентов осознанной саморегуляции своей деятельности в инновационном поле на основе управления мотивационной сферой.

Принцип *личностной ориентации* предопределяет использование материала, имеющего для студента повышенный интерес, он должен затрагивать эмоциональную сферу, опираться на его предшествующий субъектный опыт, предусматривать возможность преобразования и коррекции субъектного опыта, связанного с инновационной деятельностью.

Принцип *совместной творческой деятельности* определяется необходимостью развития мотивационных аспектов творческой составляющей инновационной деятельности. При этом мы полагаем, что каждый человек в той или иной степени способен к творчеству и данная способность в значительной мере может быть развита в образовательном процессе. При раскрытии данного принципа необходимо отметить, что инновационная деятельность, как правило, носит коллективный характер, поэтому мы подчеркиваем важность получения в студенческие годы совместной творческой деятельности.

Гуманистический подход в нашем исследовании, дополненный непротиворечивыми положениями акмеологического, синергетического и деятельностного подходов, а также выделенные выше принципы, предопределяют использование для реализации педагогического содействия личностно-развивающие технологии [1; 3].

В своем исследовании мы выделяем следующие характеристики лично-развивающей технологии педагогического содействия развитию мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности:

- обеспечение информационного богатства среды, ориентирующей на инновационное поведение;
- поэтапная подготовка студента к продуктивному использованию многовариантных возможностей развития готовности к инновационной деятельности на основе: выбора личностно значимой информации, развития позитивной мотивации инновационного поведения, рефлексии, творческого и критического мышления;
- создание инструментальной основы мотивационной готовности к инновационной деятельности через освоение методик управления своей мотивационной сферой;
- выбора оптимальных решений в нестандартных ситуациях и др.;
- содействие в построении и реализации индивидуальной траектории становления мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности посредством активизации и обогащения субъектного опыта студента.

Активизация и обогащение компонентов субъектного опыта [5] возможна только при целенаправленном развитии рефлексивных способностей студентов. Для этого целесообразно использовать диалоговые методы обучения.

Нами были выделены правила организации диалога, которые мы применили в разработанной технологии: поэтапное наращивание сложности диалога и самостоятельности студентов в нем; определение содержания, конечной и промежуточных целей диалога до начала его проведения; определение способов и методов организации и поддержания диалога на всех его этапах; предварительное (явное или скрытое) распределение ролей в диалоге исходя из личностных предпочтений и уровня подготовленности студентов; построение диалога по схеме сложной коммуникации; совместная со студентами рефлексия достигнутых в ходе диалога результатов и путей их достижения.

Таким образом, *развитие мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности будет эффективным при использовании лично-развивающей диалоговой технологии, позволяющей активизировать и обогащать субъектный опыт инновационного поведения студентов на рефлексивной основе.*

Эксперимент по оценке эффективности педагогического содействия проходил в Троицком филиале Челябинского государственного университета с 2012 по 2014 год. Результаты эксперимента показали значимую разницу между уровнем развития мотивационной готовности к инновационной деятельности в контрольных и экспериментальных группах студентов. Это позволяет судить об эффективности разработанной технологии педагогического содействия и правильности выделенного нами содержания компонентов мотивационной готовности.

Список литературы

1. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
2. Лежнева, М.С. Становление готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий [Текст] / М.С. Лежнева. – Челябинск: Изд-во «ЧелГУ», 2013. – 230 с.
3. Лежнева, Н.В. Непрерывное профессиональное образование: проблемы и перспективы. Монография [Текст] / Н.В. Лежнева. – Челябинск: из-во Челябинского государственного университета, 2013. – 261 с.
4. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/new_philosophy/Postindustrialnoe-Obschestvo-936.html (дата обращения: 17.07.14).
5. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А.К. Осницкий. – Москва; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Егоров П.Р.

директор СВ НИЦ РИО Северо-Восточного
федерального университета имени М.К. Аммосова,
канд. пед. наук,
Россия, г. Якутск

В статье описываются специальные условия обучения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП), которые созданы в Северо-Восточном федеральном университете. В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов автор предлагает внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз). Тогда, по мнению автора, в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с ООП, и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых российских вузах. По мнению автора для них не нужно писать специальных образовательных программ и все студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам. Лишь нужно, на основании нового федерального закона об образовании, в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

Ключевые слова: студенты с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, адаптивные компьютерные технологии, непрерывная система инклюзивного образования.

Гуманизация современного общества неразрывно связана с изменением отношения к людям с особыми образовательными потребностями (ООП), поиском новых подходов к обеспечению для них комфортной безбарьерной среды, получения качественного образования и комплексной психолого-

педагогической помощи с первых лет жизни. Принимая во внимание то, что детям с ООП предстоит адаптироваться к дальнейшей жизни в социальном пространстве, необходимо создать все условия для формирования у них основных социальных навыков и умений, ценностных ориентаций, облегчающих указанный процесс.

В ежегодном послании Президента России В.В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 года прозвучали слова:

«... Решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [4].

Принятые на законодательном уровне решения о вариативности образования для людей с ООП, создании и развитии специальных образовательных условий для указанной категории воспитанников и обучающихся в системе образования общего назначения, на всех ступенях, во всех типах и видах образовательных учреждений (Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция реформирования системы специального образования» от 9 февраля 1999 г. №3/1) вызвали необходимость конкретизации решения поставленной проблемы не только на федеральном, но и региональном уровне [1].

Каждый регион, каждое образовательное учреждение имеет свою специфику. В одних случаях инклюзия успешно реализуется, в других идёт достаточно болезненно, в третьих, вряд ли осуществима в ожидаемых масштабах.

В частности, в Республике Саха (Якутия) автором данной статьи была разработана «Концепция развития инклюзивного образования», направленная на обеспечение равных прав на образование и включение детей с ООП в социокультурную среду. Предполагается, что её реализация будет способствовать созданию целостной, эффективно действующей непрерывной системы инклюзивного образования детей с ООП в Республике Саха (Якутия), повышению эффективности деятельности организаций и учреждений разного уровня по созданию специальных условий для увеличения доступности образования детей с ООП в среде обычно развивающихся сверстников. Настоящая Концепция определяет принципы, формы и механизмы взаимодействия всех заинтересованных лиц (работников администрации, учителей, родителей, воспитанников и учеников и др.) в целях обеспечения реализации и удовлетворения образовательных потребностей детей с ООП [3].

Конечной целью процесса образования людей с ООП является овладение ими профессией и полноценное включение в социум для осуществления профессиональных и персональных контактов в коллективах. Эта цель может быть достигнута лишь в условиях инклюзивного образования.

Задачей инклюзивного образования является создание специальных условий, прописанных в новом Федеральном законе об образовании в РФ, для до-

стижения учащимися с ООП того же образовательного уровня, которым должны овладеть их сверстники в одном и том же учебном коллективе (в детском саду, в школе, в колледже, в вузе).

Непрерывная система инклюзивного образования людей с ООП – это система, начало которой положено в раннем детстве, а развитие продолжается на всех возрастных этапах: в раннем, дошкольном, школьном возрасте, в студенчестве.

Анализ нормативной документации и существующего опыта субъектов РФ показал, что в современной России начинает складываться опыт подготовки кадров для инклюзивного образования детей с ООП. Такая подготовка, как правило, осуществляется на базе укрупненной группы направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки («Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование»). Возможность подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования определена Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, и заложена в перечне заданных Профессиональным стандартом «Педагог» компетенций. Особенностью программы подготовки магистров «Инклюзивное образование» является сочетание глубокой академической подготовки, предполагающей знакомство с инновациями и достижениями отечественной и зарубежной педагогической науки в области инклюзивного образования, асинхронности построения образовательного процесса, с включением магистрантов в широкий спектр социально-культурных и гуманитарных практик, как инструментов их профессионально-личностного развития, стимулирование способностей к профессиональной самоидентификации, саморазвитию, самообразованию, в том числе, посредством сетевой организации учебного процесса и внедрения форм дистанционного обучения, электронных технологий.

Востребованность педагогов инклюзивного образования требует изменения как процессуальных, так и содержательных сторон их подготовки. В соответствии с современными тенденциями в системе высшего профессионального образования возможность продолжения обучения в магистратуре позволит будущему специалисту более углублённо изучить то направление, которое в дальнейшем может стать приоритетным в его профессиональной деятельности.

Учитывая социальную значимость, новизну, сложность, комплексность проблем, связанных с развитием инклюзивного образования необходимо проведение фундаментальных и прикладных психологических, педагогических, социологических научных исследований с участием широкого круга учёных-исследователей и педагогов-практиков.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова в лице ректора СВФУ Е.И. Михайловой уделяет становлению инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) особое пристальное внимание с целью

организации и проведения фундаментальных и прикладных научных исследований в области инклюзивного образования в системе дошкольного, общего, высшего профессионального образования.

Деятельность подразделений СВФУ направлена на теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), повышения квалификации и послевузовского профессионального образования специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование [2].

В 2010 году в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова решением Учёного совета СВФУ создана единственная в Российской Федерации, уникальнейшая по своему статусу и оснащению современным оборудованием по мировым стандартам, учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий (УНЛАКТ).

С начала функционирования УНЛАКТ наиболее активными и заинтересованными пользователями стали студенты, аспиранты и специалисты с проблемами зрения. С одной стороны, именно эта группа пользователей испытывает наибольшую потребность в применении адаптивных, компьютерных технологий во время подготовки к учебному процессу, и, с другой стороны, эта категория людей с ООП способна быстро обучаться, осваивать и использовать на практике адаптивные, компьютерные технологии. Эти наблюдения также послужили основой для идеи создания учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий для людей с ООП посредством использования адаптивных, компьютерных технологий.

За 2011–2013 годы в УНЛАКТ прошли обучение и получили методическую помощь при подготовке к учебному процессу 253 студента с ООП. В рамках международной программы инвалидов при поддержке руководства педагогического института была проведена встреча со студентами с ООП института, на которой сотрудники УНЛАКТ рассказали о мероприятиях, проводимых руководством СВФУ для обеспечения методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП.

В компьютерном классе УНЛАКТ, который оснащён по последнему слову науки и техники, студенты работают во всемирной сети Интернет, готовят рефераты, курсовые и дипломные работы. Сотрудниками УНЛАКТ ведётся научное руководство курсовыми и дипломными работами студентов по различным темам, в том числе и по социальной интеграции и профессиональной реабилитации молодёжи с ООП.

В СВФУ ведётся определённая социально-психологическая работа среди студентов с ООП, содействие в получении общежития и социальных стипендий, психологические беседы со студентами во время подготовки и сдачи зачётов, экзаменов.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова, в котором обучаются около двухсот студентов с ООП, в 2010 году завершён педагогический эксперимент по методическому сопровождению учебного процес-

са студентов с ООП, в результате чего была разработана и внедрена теоретическая модель организационно-педагогического сопровождения учебного процесса людей с ООП посредством использования адаптивных, компьютерных технологий.

Разработана уникальная, учебная программа (72 часа) «Использование адаптивных компьютерных технологий в учебном процессе студентов с проблемами зрения». Авторы программы: директор Северо-Восточного научно-инновационного центра развития инклюзивного образования (СВ НИЦ РИО) СВФУ к.п.н. П.Р. Егоров и заведующий УНЛАКТ СВФУ (незрячий) президент Якутской республиканской ассоциации инвалидов-студентов и специалистов Ю.А. Москвитин.

Цель данной учебной программы состоит в формировании у студентов с ООП информационной компетентности – основных пользовательских навыков работы в среде Windows и с офисными приложениями на основе не визуального интерфейса, умения использовать адаптивные компьютерные технологии (программы экранного доступа к информации Jaws и увеличения шрифтов Magic, Брайлевская строка Focus-40 Blue, Брайлевский принтер Index Braille Embosser Everest и т.д.) для обеспечения качественной подготовки к занятиям в учебном процессе.

Все модели обучения студентов с ООП (специальное, совместное, обучение на общих основаниях – инклюзивное), которые функционируют на данный момент в Российских вузах, имеют право на существование, и время покажет их эффективность.

В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов мы предлагаем внедрить, разработанную в СВ НИЦ РИО СВФУ, теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с ООП, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз). Тогда в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с ООП, и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых Российских вузах. Для них не нужно писать специальных образовательных программ и все студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам.

Например, все незрячие и слабовидящие студенты учились и учатся в Российских вузах только на общих основаниях – инклюзивно, для них не разрабатываются специальные образовательные программы, они ни к чему. Нужно только в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

1 июня 2013 года в СВФУ на базе УНЛАКТ решением учёного совета СВФУ создан единственный за Уралом Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования.

Основной целью деятельности СВ НИЦ РИО является научно-методологическая, технологическая и методическая разработка вопросов использования адаптивных компьютерных технологий для создания специальных образовательных условий студентам с ООП в процессе их инклюзивного обучения в вузе.

Основными задачами СВ НИЦ РИО являются:

1. Осуществление организационно-педагогического, психолого-педагогического, технологического сопровождения инклюзивного обучения студентов с ООП с целью создания условий для их адаптации в вузе, формирования у выпускников информационной компетентности, обеспечивающей их конкурентоспособность на рынке труда.

2. Ведение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ в области инклюзивного образования по использованию адаптивных компьютерных технологий в процессе обучения студентов с ООП, их апробация и практическая реализация в Университете и в Северо-восточном регионе РФ с учетом актуальных направлений модернизации российского образования и его интеграции в мировую образовательную систему.

3. Расширение международных связей Университета в области инклюзивного образования студентов с ООП по проблемам доступности высшего образования, формирования открытого образовательного пространства.

4. Проведение организационной работы для привлечения как российских, так и зарубежных учёных-исследователей в области инклюзивного образования и бизнес-партнёров.

Организация и проведение в СВФУ таких международных научно-практических конференций: *«Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения»* 21–23 сентября 2011 года и *«Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда»* 23–26 июня 2014 года ориентированы на формирование профессионально-личностной готовности студентов и педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В апреле 2014 года сотрудники Северо-Восточного научно-инновационного центра развития инклюзивного образования СВФУ совместно с сотрудниками кафедры дифференциальной психологии института психологии СВФУ разработали научный проект «Социально-психолого-педагогическое сопровождение участников инклюзивного процесса в системе непрерывного образования в Северо-Восточном регионе РФ». Цель проекта: «Выявление социально-психолого-педагогических детерминант, способствующих улучшению индивидуальных показателей социально-психологической адаптации и психологического здоровья людей с особыми образовательными потребностями в системе непрерывного инклюзивного образования».

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности и комплексного подхода. Чтобы на данном этапе идея инклюзивного обра-

зования была не сфальсифицирована, не дискредитирована, необходима организация системы, включающая подготовку на базе вузов, переподготовку работающих педагогов общего образования, различные формы повышения квалификации через стажировочные площадки, постоянное информационное сопровождение педагогов (семинары, диспуты, круглые столы, проекты), методическую поддержку массовых учителей со стороны коррекционных педагогов.

Только глубокое понимание, что основная цель реализации идеи инклюзии заключается не в организации инклюзивного образования как нового сегмента системы образования, а в системном эволюционном изменении всех ступеней образования на основе её принципов определит её необходимую реальность.

Список литературы

1. Витковская, А.М. Современные подходы к формированию профессиональных компетенций в области инклюзивного образования // Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: Материалы второй международной научно-практической конференции 23–26 июня 2014 г. – Якутск, 2014. – С. 235–238.

2. Егоров, П.Р. Создание специальных условий обучения студентов с особыми образовательными потребностями // Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: Материалы второй международной научно-практической конференции 23–26 июня 2014 г. – Якутск, 2014. – С. 3–8.

3. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), Якутск, 2012. [http://sakha.gov.ru/sites/default/files/page/files/2012_05/16/%20%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%A0%D0%A1%20\(%D0%AF\).doc](http://sakha.gov.ru/sites/default/files/page/files/2012_05/16/%20%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%A0%D0%A1%20(%D0%AF).doc)

4. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Ерова Д.Р.

асс. каф. инженерной педагогики и психологии Казанского национального
исследовательского технологического университета,
Россия, г. Казань

Шагеева Ф.Т.

каф. инженерной педагогики и психологии Казанского национального
исследовательского технологического университета,
д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Казань

В статье исследуются вопросы перспектив развития академической мобильности будущих инженеров. Показано, что сформированные социально-психологические компетенции

позволят будущему инженеру в условиях академической мобильности применить на практике имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки, а также знание иностранного языка.

Ключевые слова: академическая мобильность, будущий инженер, социально-психологические компетенции.

Сегодня во многих научно-педагогических публикациях говорится о том, что основной целью высшего образования становится не только качественная подготовка будущих инженеров к профессиональной деятельности, но и их адаптационная готовность к жизни вне вуза. Ключевым фактором мирового технологического развития является академическая мобильность [7].

Академическая мобильность студентов является значимым явлением в интеграционных процессах высшего образования в мировом сообществе в условиях формирования единого европейского образовательного пространства. Усиление академической мобильности студентов было обозначено в качестве одного из приоритетных направлений развития Болонского процесса в Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (г. Лувен-ля-Нев, 2009г.). Конференция призвала все страны к расширению академической мобильности студентов, к обеспечению ее высокого качества и диверсификации ее типов и масштаба. По прогнозам конференции к 2020 г., по крайней мере, 20% выпускников вузов стран – участниц Болонского процесса должны пройти период обучения или научных исследований за рубежом [6]. Академическая мобильность студентов должна стать отличительной чертой Европейского пространства высшего образования.

Как известно, академическая мобильность – это перевод студента, исследователя или преподавателя в иное образовательное учреждение, имеющее совместимую программу обучения или исследований на длительный, но ограниченный период времени (семестр, учебный год). Академическая мобильность осуществляется как между вузами одной страны, так и между вузами разных стран, но в отличие от стажировки, человек, участвующий в данном процессе, проходит полноценный курс обучения и по возвращению в основной вуз (вуз, в который он поступил и где планирует получить диплом) этот курс обучения засчитывается как пройденный семестр или год.

Различают два вида академической мобильности: вертикальную и горизонтальную. Под вертикальной мобильностью понимают обучение в другом вузе на более высокую степень. Под горизонтальной мобильностью понимают обучение студента длительный срок (семестр, учебный год) с последующим возвращением в основной вуз. К современным формам мобильности также относят мобильность международную, региональную, межвузовскую. Различают мобильность виртуальную и физическую, симметричную и асимметричную, формальную и неформальную, учебную и профессиональную и др.

Категория мобильности рассматривается исследователями в двух направлениях: как процесс и как интегративное личностное качество. Как качество личности все виды мобильности представлены через ее индивидуально-психологические особенности (способности) и активно-действенное состояние (готовность). В зависимости от сферы интересов исследователей выделяются различные виды способностей и готовности. При этом все они единодушны в том, что предпосылкой для развития способностей являются образование, сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, интериоризированные культурные ценности, а условием развития способностей выступает активная деятельность субъектов [2].

Становление перечисленных видов мобильности обусловлено как внешними, так и внутренними факторами. К внешним условиям, содействующим формированию различных видов мобильности, относятся изменения окружающей среды и эволюционирующие требования к индивиду. К внутренним условиям – присущая всем видам мобильности потребность в самореализации, самосовершенствовании и саморазвитии.

Мобильность личности может выступать формой адекватной реакции человека на различные изменения внешней и внутренней среды. Изначально понимаясь в пространственно-временном, преимущественно, топологическом статусе – «подвижный, подвижность, способность к быстрому передвижению и действию объекта или субъекта», мобильность трактуется и как качественная характеристика деятельностной активности: «переносимость, готовность к быстрому выполнению каких-либо заданий» [5].

Мобильность в сфере образования или академическую мобильность связывают сегодня, прежде всего, с семестровой или годовой результативной (заканчивающейся академической справкой) учёбой для студентов и аспирантов и работой для преподавателей и исследователей в другом партнёрском вузе, с которым заключён договор. К наиболее распространённым новым формам академической мобильности относятся совместные программы, программы двойных (тройных) дипломов, программы двойной аспирантуры.

В докладе «Образование: сокрытое сокровище», адресованном Международной комиссии по образованию для XXI века, Жак Делор сформулировал «четыре столпа» современного образования: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». Формирование и развитие этих качеств и есть, по существу, ответ образования на вызовы времени и запрос современного общества [1].

Задачи по формированию академически мобильной личности профессионала возложены на университеты как центры знаний, исследований и новых технологий. Студенты, исследователи и преподаватели, участвуя в программах академической мобильности, получают доступ к более качественным образовательным и исследовательским программам и возвращаются в страну пребывания с новым багажом знаний. Содействие и поощрение академической мобиль-

ности способствует формированию качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место, как на мировом рынке труда, так и существенно влиять на качество трудовых ресурсов национальной экономики.

Быть мобильным для студента означает уметь управлять собственной образовательной деятельностью, строить свой индивидуальный образовательный маршрут, четко преследуя определенные цели, прогнозировать свою профессиональную деятельность с учетом требований новой эпохи и нового общества.

Это также и умение гибко реагировать на происходящие изменения и перестраивать свой образовательный или профессиональный путь [4]. Таким образом, академическая мобильность подразумевает способность и стремление к непрерывному образованию и самообразованию.

Обобщенный анализ источников по данной теме показал, что на протяжении последних лет вопросы, касающиеся организации академической мобильности студентов вузов рассматриваются достаточно интенсивно в различных исследованиях. Вместе с тем гораздо меньшее внимание уделено процессу формирования академической мобильности будущих инженеров. Академическая мобильность будущего инженера, на наш взгляд, предусматривает не только сформированные на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки, качественную языковую подготовку, но и сформированные социально-психологические компетенции, которые позволят будущему инженеру в условиях академической мобильности применить на практике имеющиеся знания, умения, навыки, и знание иностранного языка.

Социально-психологические компетенции будущих инженеров составляют интегративную личностную характеристику, отражающую успешность отношений и взаимодействия личности с другими людьми, позволяющую эффективно разрешать социальные ситуации, выбирать и реализовывать адекватные стратегии и тактики взаимодействия и владеть механизмами саморегуляции для успешной общественной и профессиональной деятельности [3].

В структуре профессиональной компетентности инженера каждый компонент в равной степени влияет на эффективность деятельности и определяет успешность и конкурентоспособность специалиста. Вместе с тем, социально-психологические компетенции занимают особое место в этой структуре, так как реализация личностного потенциала, развитие способностей, определение наиболее эффективных способов решения поставленных задач, организация общения и взаимодействия с коллегами, освоение новых знаний и видов деятельности определяется социально-психологическими характеристиками человека.

Социально-психологические компетенции – это проявленные готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. Вопрос о развитии академической мобильности студентов носит сегодня особенно актуальный характер в связи с интенсификацией процессов образовательно-профессиональной инте-

грации, ускорением темпов научно-технического прогресса, усложнением технологий и производственных отношений на новом этапе экономического развития общества.

Сформированные социально-психологические компетенции призваны обеспечить подготовку будущих инженеров, способных к достижению успехов в выбранной профессии и эффективному труду на уровне мировых стандартов, обладающих высоким уровнем мобильности уже в период вузовского обучения.

Список литературы

1. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) / Ж. Делор // Основные положения Доклада комиссии по образованию для XXI века. МОО ВПП Юнеско «Информация для всех». – 2007. – URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
2. Дмитриева, Н.К. Содержание академической мобильности как интегративного качества будущего компетентного специалиста / Н.К. Дмитриева // Нижегородское образование. – Н.Новгород. – 2011. – № 3. – С. 76-82.
3. Ерова, Д.Р. Формирование социально-психологической компетенции будущего инженера / Д.Р. Ерова, Ф.Т. Шагеева, И.М. Городецкая // Инженерная педагогика: сборник статей (вып.13 том 1). – М.: Центр инж.педагогики МАДИ. – 2011. – С.43-47.
4. Зновенко, Л. В. Организационно-педагогические условия развития студенческой мобильности / Л.В. Зновенко // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – С. 77-80.
5. Лопатин, В.В. Русский орфографический словарь / В.В. Лопатин // Издательство: Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 2007. – ISBN: 978-5-88744-070-5.
6. Ставрук, М. А. Академическая мобильность в контексте глобализации / М. А. Ставрук // Современные подходы к преподаванию иностранных языков : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 28-29 мая, 2010 г. Сургут : ИЦ СурГУ, 2010.-С. 152-156.
7. Шагеева Ф.Т. Дополнительное профессиональное образование как потенциал для развития академической мобильности будущих инженеров / Ф.Т. Шагеева. А.Ю. Храмова, Н.В. Крайсман // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 5. – С. 26-29.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТНЫЙ ОФИС В СИСТЕМЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Ефимова О.С.

студентка 4 курса Российской академии народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ,
Россия, г. Калуга

Шихалиева Ж.

студентка 4 курса Российской академии народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ,
Россия, г. Калуга

В статье студенческий проектный офис рассматривается в качестве одного из подразделений, позволяющих реализовать студенческие активности в сфере проектного менеджмен-

та в вузе. Создание студенческого проектного офиса призвано способствовать развитию проектных компетенций студентов и дальнейшему развитию проектной деятельности в вузе.

Ключевые слова: проект, проектный офис, проектный менеджмент, проектное управление.

Формирование проектной деятельности студентов обусловлено современными тенденциями развития общества и производства. Овладение проектной деятельностью, ее качественными характеристиками – необходимое условие профессиональной подготовки выпускников.

Технологии проектного менеджмента все активнее проникают в различные сферы деятельности, и по-нашему мнению, заслуживают внимания их интеграция в деятельность вуза. При этом одним из перспективных направлений в построении эффективной схемы мы предлагаем сделать студенческий проектный офис.

Студенческий проектный офис призван исполнять роль «координационного центра», обеспечивающего информированность о направлениях и результатах проектного обучения вуза. При этом основными субъектами, с которыми студенческий проектный офис вступает, во взаимодействие, являются: обучающиеся, профессорско-преподавательский состав (ППС), администрация ВУЗа. С каждой из перечисленных выше групп проектный офис дифференцированно определяет траекторию взаимодействия, ориентированную при этом на повышение эффективности проектного обучения и на развитие личностных и профессиональных компетенций студентов.

Основные цели, задачи, функции деятельности проектного офиса, определяются в Положении о его деятельности. При этом одной из основных функций проектного офиса является информационное сопровождение проектной деятельности. В рамках осуществления данной функции студенческий проектный офис: формирует пакет информационных материалов для проектантов; размещает информационные материалы на проектном портале; систематически проводит консультации с проектными командами; информирует всех участников проектной деятельности о возможностях продвижения разработанных проектов (конкурсы, форумы, ярмарки проектов и т.п.); формирует Банк разработанных проектов.

Таким образом, реализация намеченных функций студенческого проектного офиса будет способствовать дальнейшему развитию проектной деятельности в вузе, формированию у студентов, привлекаемых к работе в офисе компетенций в сфере проектного менеджмента.

Список литературы

1. Ильин В. Проектный офис. Центр управления проектами. Системный подход к управлению компанией [Текст]. – М.: Вершина, 2007. – 264 с.

2. Козодаев М. Практика построения проектных офисов [Текст] / Козодаев М. // «Управление проектами и программами». – 2012. – № 3. – С.23-34.

3. Портни, Стэнли И. Управление проектами для «чайников» [Текст]. – М.: ИД «Вильямс», 2009. – 352 с.

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Игнатьева С.А.

доцент кафедры медицины и логопедии
Курского государственного университета, канд. пед. наук,
Россия, г. Курск

Ерышева Н.А.

старший преподаватель кафедры медицины и логопедии
Курского государственного университета,
Россия, г. Курск

В статье представлены результаты экспериментального изучения коммуникативного поведения первоклассников с общим недоразвитием речи, обучающихся в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: коммуникативное поведение личности, первоклассники с общим недоразвитием речи, вербальное и невербальное коммуникативное поведение.

Проблема социализации развивающейся личности всегда рассматривается во взаимосвязи с процессом общения и взаимодействия. При исследовании коммуникативной деятельности особая роль отводится изучению коммуникативного поведения личности как важной составляющей ее адаптивной оснащенности (М.А. Джерелиевская, Ю.Н. Емельянов, А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, А.У. Хараш, И.А. Стернин, О.Н. Шаповалова и др.).

В общем виде под коммуникативным поведением понимаются реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности в целом, некоторой группы носителей языка, объединенных по тому или иному признаку (состав общающихся, тема общения и др.), а также отдельного индивида. Вербальное и невербальное коммуникативное поведение человека характеризуются определенными нормами (общекультурными, ситуативными, индивидуальными) [2].

И.А. Стернин описывает несколько моделей коммуникативного поведения: ситуативную модель, включающую очерк основных черт национального менталитета; аспектную модель, определяющую коммуникативное поведение возрастной группы; параметрическую модель, определяющую коммуникативное поведение народа, лингвокультурной общности [3].

Системное описание коммуникативного поведения первоклассников И.А. Стерниным и Н.А. Лемяскиной является практически первым комплексным исследованием, изучающим проблемы коммуникативного поведения и сознания детей данного возраста. В результате этого исследования выявлены наиболее релевантные черты коммуникативного поведения и сформулированы выводы о возрастных особенностях коммуникативного сознания детей семилетнего возраста [1].

Развитие вербальной коммуникации оказывает решающее влияние на регуляцию поведения детей, их общую и речевую активность. Несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме общего недоразвития речи (ОНР) у детей, накопленные к настоящему времени данные о состоянии коммуникативного поведения младших школьников с ОНР недостаточны. У младших школьников с ОНР отмечаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения, вследствие этого спонтанное формирование речевых умений и навыков у них осуществляется дисгармонично, усугубляется дефицитом средств общения, может приводить к школьной дезадаптации (О.Е. Грибова, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова и др.).

Актуальность проблемы обусловливается практической потребностью начальной общеобразовательной школы в выявлении особенностей коммуникативного поведения и определении организационных и содержательных основ коммуникативно-развивающего обучения детей младшего школьного возраста с нарушениями речи с целью профилактики их школьной и социальной дезадаптации.

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления специфики коммуникативного поведения учащихся с общим недоразвитием речи, обучающихся в 1«А», 1«Б» и 1«В» классах общеобразовательной школы № 55 г. Курска. В исследовании участвовали 30 первоклассников с ОНР (III уровень речевого развития), 30 первоклассников с нормативным развитием речи, родители учащихся, педагоги.

Экспериментальное изучение состояло из 3 серий.

В I серии констатирующего эксперимента проводилось анкетирование родителей и детей (по И.А. Стернину, Н.А. Лемяскиной), а также наблюдение за детьми в разных условиях общения, с учетом составляющих аспектной модели коммуникативного поведения. Во II серии проводилось изучение личностного поведения ребенка в общении со сверстниками (по Т.В. Сенько).

В III серии был проведен социометрический эксперимент с целью определения статуса первоклассников с нарушениями речи в группе сверстников с нормативным развитием речи.

В результате анкетирования выяснилось, что чаще всего дети с ОНР стремятся к общению с мамой (40%), а их сверстники с нормативным развитием речи – с учителем (40%). Дети с ОНР чаще всего говорят об играх (33%), о себе и своих проблемах (23%). Дети с нормативным речевым развитием чаще всего со

своими сверстниками обсуждают учебные и школьные дела – 23 %, говорят об играх (20%), друзьях, о себе (17%).

Первоклассники с ОНР предпочитают общение в диалоге с одним собеседником (60%). Дети с нормативным речевым развитием (83%) предпочитают как групповой диалог, так и полилог (от 2 до 5 человек), 17% детей нравится общаться с одним из сверстников.

Предпочитаемыми темами в разговорах с родителями у детей с ОНР являлись игры (43%), у детей с нормативным развитием речи – школа (60%).

Со слов родителей детям с ОНР в основном не хватает общения со сверстниками (40%), дети же отметили дефицит общения с папой (37%), с мамой (27%), с бабушкой, дедушкой (17%). Родители считают, что у их детей (27%) нет проблем с общением, количество же детей, которые удовлетворены состоянием общения всего лишь 7%.

Результаты наблюдения педагогов за личностным поведением первоклассников в процессе их взаимодействия со сверстниками (по Т.В. Сенько) показали, что положительное доминирование было отмечено только у 8 детей (27%) с нормативной речью. Эти дети пользовались особой популярностью у сверстников. Они были активны, любознательны, самокритичны, проявляя при этом доброжелательность и отзывчивость. Отрицательным доминированием характеризовались 5 детей с ОНР (17%) и 4 ребенка без нарушений речи (13%). Дети с этой формой поведения всегда стремятся быть первыми, часто не имея для этого достаточно оснований. Эти дети требовали выполнения своих желаний от сверстников в приказном порядке, часто незаслуженно ругали, обижали их, поэтому сверстники избегали общения с ними.

Дети с положительным подчинением составляли основной контингент первоклассников – 14 детей с ОНР (47%) и 15 детей с нормальным развитием речи (50%). Со сверстниками у них, как правило, складывались теплые отношения. Они избегали конфликтов, не стремились к лидерству, доминированию. В целом это хорошие исполнители, которые слушаются сверстников и взрослых, подчиняясь им и требованиям коллектива, испытывают воодушевление от признания успеха.

Среди детей с отрицательным подчинением оказались 11 учащихся с ОНР (37%) и 3 ребенка без речевых нарушений (10%). Эти дети были малоактивны, застенчивы, необщительны. У них часто возникали трудности в процессе взаимодействия со сверстниками. Такие дети всегда подчиняются, боясь проявить смелость в поступках и суждениях. Из-за отвержения большинством они испытывают постоянное чувство дискомфорта, осознание своей «ненужности», отчужденности.

Результаты социометрии показали, что среди первоклассников с ОНР не были выявлены дети со статусом «лидеры»; 9 учеников (30%) были отнесены сверстниками к категории «предпочитаемых»; 2 ученика (7%) – к категории «принятых» (благополучный статус); 11 учащихся (37%) – к категории «приня-

тых» (неблагополучный статус); 8 учеников (27%) – к категории «отверженных» (аутсайдеры).

На рисунке представлены обобщенные результаты изучения состояния коммуникативного поведения первоклассников.



Рис. Уровни успешности коммуникативного поведения первоклассников (%)

Таким образом, у 19 из 30 обследованных первоклассников с ОНР (63%) отмечался недостаточный уровень развития коммуникативного поведения. Среди их сверстников без нарушений речи недостаточный уровень развития коммуникативного поведения был отмечен у 7 учащихся (23%).

Полученные на данном этапе констатирующего эксперимента сведения о коммуникативном поведении первоклассников с ОНР учитывались нами при организации школьного коммуникативно-развивающего обучения, семейного коррекционного воспитания в целях повышения эффективности школьной и социальной адаптации данной категории учащихся.

Список литературы

1. Лемяскина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младших школьников. – Воронеж, 2000. – 195 с.
2. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские. Коммуникативное поведение. – М.: Флинта, Наука, 2006. – 328 с.
3. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж, 2002. – 27 с.

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В США

Кизик О.А.

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

Кизик М.В.

руководитель проектов ARRIS Group Inc.,
Россия, г. Санкт-Петербург

Рассматривается понятие «проектно-ориентированное обучение» и компонентный состав проектно-ориентированного обучения, предложенный американскими исследователями из Педагогического института Бак. Обсуждаются проблемы реализации проектно-ориентированного обучения в образовательном процессе.

Ключевые слова: проектно-ориентированное обучение, Педагогический институт Бак, основные компоненты, типы основного вопроса, учитель, обучающийся.

Современные зарубежные исследователи, занимающиеся проблемами обучения, широко применяют термин “проектно-ориентированное обучение” (Project Based Learning, PBL). Например, существует целое множество терминов для обозначения различных типов проектно-ориентированного обучения: проектное упражнение (project exercise) – мини-проект; проектный компонент (project component) – один или несколько проектов, составляющие часть большого курса; проектные курсы (project courses) – курсы, включающие существенный проектный элемент; проектно-ориентированные курсы (project-based courses) – курсы, предполагающие оценивание на основе серии выполненных проектов; проектный подход (project approach) – подход, при котором проектная работа рассматривается как один из видов методов или форм обучения; проектный метод/проектная ориентация (project method/orientation) – ориентация учебного заведения на обучение исключительно через выполнение проектов или в основном на основе проектов, предлагая студентам метод совершения открытий или проблемно-ориентированный подход к обучению [5, p.53].

Остановимся подробнее на содержании понятия «проектно-ориентированное обучение», приведенного на сайте Педагогического института Бак (Buck Institute for Education, BIE). **Проектно-ориентированное обучение** определяется как метод обучения, при котором обучающиеся приобретают знания и навыки, работая в течение длительного периода времени над исследованием для решения сложного вопроса, проблемы или задачи [1].

Основные компоненты проектно-ориентированного обучения включают [1, 4]:

содержание обучения – по своей сути, проект ориентирован на приобретение обучающимися важных, существенных знаний и умений, соответствующих стандартам и ключевым понятиям, образующим ядро учебных предметов;

компетенции 21 века – обучающиеся развивают компетенции, необходимые в современном мире: способности решения проблем, критического мышления, сотрудничества, общения, творческие способности, способности к инновационной деятельности;

углубленное исследование (наведение справок) – обучающиеся упражняются в продолжительном, обязательном процессе формулирования вопросов, использования ресурсов и постепенном совершенствовании ответов;

основной (центральный) вопрос – в центре проектной работы находится открытый-закрытый вопрос, смысл которого обучающимся необходимо уяснить и найти скрытые каверзы, включенные в их задачу или ограничивающие их исследование;

потребность в познании – обучающиеся осознают необходимость получения знаний, усвоения понятий и применения умений для получения ответа на основной (центральный) вопрос и получения продуктов проектной деятельности, начиная от момента появления познавательного интереса и любопытства;

учет мнения обучающихся и их выбора – обучающиеся имеют возможность определенного выбора относительно создаваемых проектных результатов (изделий, продуктов), способов работы, использования времени при консультировании учителем в зависимости от возраста и опыта проектно-ориентированного обучения;

обратная связь и доработка – проект включает в себя процессы, позволяющие обучающимся предоставить и получить обратную связь относительно качества их работы, что подводит их к необходимости внесения изменений или проведения дальнейших исследований;

публичное представление результатов – обучающиеся представляют свои работы другим людям, кроме своих одноклассников и учителей.

Рассмотрим проблемы реализации проектно-ориентированного обучения с учетом выделенных компонентов. Применение метода предполагает определенную последовательность компонентов [2, 4].

Во-первых, активизация у обучающихся **потребности в познании**. Учитель запускает проект с "входного события", которое способствует появлению познавательного интереса и инициирует формулирование вопросов. Входным событием может быть: видео, оживленная дискуссия, выступление приглашенного оратора, экскурсия.

Во-вторых, формулируется **основной (центральный) вопрос**. Определение основного вопроса является одной из самых трудных задач эффективного проектно-ориентированного обучения. Основной вопрос необходим как для учителя, так и для обучающихся. Учителю основной вопрос помогает при инициировании у обучающихся процесса наведения справок и фокусировке их исследования на конкретной деятельности. При чтении основного вопроса и учитель, и обучающиеся должны получать четкое понимание не только проекта в целом, но и его цель. Основной вопрос также помогает учителю выполнить планирование и переосмыслить стандарты в направлении увеличения доступности как для учителя, так для обучающихся.

Необходимо, чтобы основной вопрос вызывал у обучающихся интерес, создавал ощущение вызова и привлекал даже самых ленивых учеников. Формулировка основного вопроса направляет проектную работу: все работы по проекту, включая завершающее публичное представление результата и ежедневные уроки и активности, должны помочь ответить обучающимся на основной вопрос. Если основной вопрос определен достаточно хорошо, обучающиеся могут сформулировать цель ежедневных занятий и видов деятельности.

Заметим, что существует много типов основных вопросов, однако можно выделить следующие [3]:

1. *Философский или дискуссионный вопросы*. Эти типы вопросов имеют сложные возможные ответы. Конечно, все основные вопросы должны быть открытыми-закрытыми, но философские или дискуссионные вопросы по природе требуют сложного, тщательного процесса мышления и соответствующих проектных результатов (продуктов) обучающихся. Пример вопроса: “Может ли собака жить в пустыне?” Если необходимо обсудить определенные темы, данные типы вопросов не подходят для использования.

2. *Вопрос, ориентированный на результат*: “Как мы сделаем ... чтобы ...?” Этот тип вопроса соответствует конкретному, определенному проектному результату (продукту), а также цели. Примеры: “Как мы сделаем подкасты для развенчивания мифов и стереотипов мировых религий?”, “Как я создам эпическую поэму о важном эпизоде моей ежедневной жизни?”

3. *Вопрос, ориентированный на роль*. Обучающиеся, даже старшеклассники, любят играть роли и притворяться теми, кем они не являются. В этом типе вопроса обучающийся разыгрывает подлинную роль из реального мира с проблемой, которую нужно решить или с проектом, который нужно выполнить. Пример: “Как мы, архитекторы, придумаем классную комнату на открытом воздухе?”, “Как, будучи учёным, я придумаю эксперимент для развенчания научного мифа?”

В-третьих, необходим **учет мнения обучающихся и их выбора**. Данный компонент проектно-ориентированного обучения является ключевым. С точки зрения выполнения проекта в использовании средств, способов выразить

результаты проекта необходимо ориентироваться на принцип “чем больше мнений и выбора, тем лучше”. Тем не менее, учителям необходимо разрабатывать проекты с учетом собственных практик и опыта обучающихся. На верхней ступени владения методом у обучающихся существует возможность выбора темы для исследования внутри основного вопроса и/или создаваемых проектных результатов (изделий, продуктов). На средней ступени владения методом учитель может предоставить определенные варианты для выбора проектных результатов, предупреждая таким образом чрезмерно большой выбор.

В-четвертых, развитие **компетенций 21 века**. Сотрудничество, совместная работа занимает центральное место в проектной работе. Обучающиеся формируют команды из трёх или четырёх человек, затем планируют задачи, которые они будут решать и способы совместной работы. Во время работы каждая команда периодически делает паузы, перепроверяя эффективность сотрудничества и коммуникаций с помощью правил, которые они разработали под руководством учителя. Для развития навыков сотрудничества учитель использует ролевые игры и мероприятия по сплочению команды. Учитель также объясняет подход к использованию временного ресурса и задачному планированию. Обучающиеся формируют навыки устных презентаций, создания видеофайлов, подкастов и журнальных статей. Таким образом, проектная деятельность позволяет обучающимся развить такие компетенции 21 века, как сотрудничество, владение устной и письменной коммуникацией, критическое мышление и владение технологиями, которые будут применяться ими на рабочем месте и в жизни. Учитель, применяя проектно-ориентированное обучение, формирует и оценивает данные компетенции, также часто предоставляя возможность обучающимся выполнить самооценку.

В-пятых, **углубленное исследование (наведение справок)**. После обсуждения основного вопроса с учителем, все обучающиеся участвуют в составлении списка детализированных вопросов для более обстоятельного изучения проблемы (детальные вопросы). Команды, настроенные таким образом для работы, обсуждают каким способом они могут получить ответы на вопросы от учителя и экспертов, из книг, статей, веб-сайтов. Когда ответы на первоначальные вопросы найдены, обучающиеся формулируют новые вопросы, наводят новые справки и выполняют новые исследования. Обучающиеся синтезируют (обобщают, соединяют) собранную информацию и используют ее как для составления индивидуальных письменных отчетов, так и для создания проектного результата (продукта, изделия). Исследование является для обучающихся значимым, настоящим, если они идут по пути, который начинается с их собственных вопросов, ведет к поиску ресурсов, нахождению ответов и часто в итоге приводит к генерации новых вопросов, проверке новых идей, обоснованию собственных выводов, заключений. Выполнение подобного

исследования приводит к инновации – новому ответу на основной вопрос, новому проектному продукту или индивидуально сгенерированному решению проблемы.

В-шестых, **обратная связь и доработка**. По мере разработки своих идей и результатов студенческие команды критикуют работу друг-друга на основе правил, критериев и примеров (образцов). Учитель проверяет исследовательские заметки, обсуждает черновики и планы, встречается с командами, чтобы отслеживать их прогресс. Учитель может привлечь экспертов или взрослых наставников из референтной группы поучаствовать в обратной связи. Формализация процессов обратной связи и доработки во время проекта делает обучение значимым, поскольку это акцентирует важность цели добиться высококачественных результатов и представлений. Студенты должны принять, что большинство первых попыток не дают высокого качества и доработка – это часто встречающаяся особенность реальной работы.

В-седьмых, **публичное представление результата**. Команды, например, представляют проектные результаты на выставочном вечере. Среди приглашённых лиц родители, другие студенты, представители общественных организаций, коммерческих и правительственных организаций. Обучающиеся отвечают на вопросы и рефлексиируют над проектным результатом (продуктом); следующими шагами, которые можно осуществить; полученными умениями, знаниями и чем можно было гордиться. Школьная работа становится более значимой, если она делается не только для учителя или проверки. Когда обучающиеся представляют свою работу реальной публике они больше заботятся о качестве. Когда дело доходит до подлинности, достоверности, работает правило «чем больше, тем лучше». Обучающиеся могут воспроизводить те виды задач, которые делают профессионалы, но ещё лучше, если они делают реальные вещи, которые используют люди за пределами школы.

В заключение отметим, что проектирование и реализация успешных проектов возможна при тщательном планировании со стороны учителя, поскольку, обучающиеся привлекаются к решению реальных, актуальных проблем, происходит установление связей с обществом, используются современные технологии. Перед учителем сложная задача – структурировать, направить проектную деятельность, взять на себя ответственность наравне с обучающимися и отслеживать развитие проекта.

Список литературы

1. Buck Institute for Education [Electronic resource] // What is Project Based Learning (PBL)? – URL: http://bie.org/about/what_pbl
2. Miller, Andrew. How to Write Effective Driving Questions for Project-Based Learning [Electronic resource] / Andrew Miller // Edutopia. – 2014. – URL: <http://www.edutopia.org/blog/pbl-how-to-write-driving-questions-andrew-miller>

3. Miller, Andrew. How to Refine Driving Questions for Effective Project-Based Learning [Electronic resource] / Andrew Miller // Edutopia. – 2014. – URL: <http://www.edutopia.org/blog/pbl-how-to-refine-driving-questions-andrew-miller>

4. Larmer, John. Seven Essentials for Project-Based Learning [Electronic resource] / John Larmer, John R. Mergendoller // Educational Leadership. – 2010. – vol. 68. – № 1. – P. 34-37. – URL:

http://www.ascd.org/cache/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx

5. Nikolaeva, Silvia. Improving Initial Teacher Education by Using the Project-Based Approach [Electronic resource] / Silvia Nikolaeva // Educational Research eJournal. – 2012. – vol. 1. – № 1. – P. 51-60. – URL: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4218889.pdf>

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К СЕМИНАРУ-ДИСКУССИИ

Климченко И.В.

доцент кафедры муниципального управления и социального сервиса
государственного автономного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Московский государственный
областной социально-гуманитарный институт», канд. пед. наук,
Россия, г. Коломна

В статье самостоятельная внеаудиторная работа рассматривается как необходимая база для подготовки студентов к семинару-дискуссии в ходе изучения дисциплины «Страноведение». Активное участие студентов ВУЗа в семинарах-дискуссиях способствует развитию их творческих способностей.

Ключевые слова: семинар-дискуссия, самостоятельная внеаудиторная работа, творческие способности.

В настоящее время большое внимание уделяется овладению студентами ВУЗов навыками самостоятельной работы. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2011 г., № 273 – ФЗ особое говорится о том, что «научные работники образовательной организации обязаны развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности [3].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту по направлению подготовки 100100 сервис (квалификация (степень) «бакалавр») каждая дисциплина «отвечает» за формирование конкретных общекультурных и профессиональных компетенций. Изучение студентами ВУЗа дисциплины «Страноведение» позволяет преподавателю сформировать следующие компетенции: способность владеть культурой мышления, целостной системой научных знаний об окружающем мире, ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры; принимать меры по сохранению и защите экосистемы в ходе общественной и профессиональной деятельности (общекультурные); участвовать в

работе над инновационными проектами, используя базовые методы исследовательской деятельности (профессиональные) [2]. Содержание курса «Страноведение» позволяет преподавателю провести целый блок семинаров-дискуссий по нескольким темам. Условием для проведения семинаров дискуссий служит предварительное выполнение студентами заданий по учебнику [1]. Рассмотрим их подробнее.

Тема: «Потребности туристов в исторической информации»

Задание: на основе материала учебника подготовьте ответы на вопросы:

1. Что такое историческая характеристика в страноведении?
2. Каковы критерии отбора исторического материала при составлении историко-страноведческой характеристики в туризме?
3. Примерный план исторической характеристики страны.
4. Назовите и поясните основные потребности туристов в истории.
5. Раскройте смысл понятия «мемориальная история»
6. Назовите два типа исторического повествования.

Семинар-дискуссия на тему: «Какую роль играет «мемориальная история» в туристском страноведении?»

Тема: «Искусство как компонент культуры»

Задание: на основе материала учебника подготовьте ответы на вопросы:

1. Раскройте смысл термина «культура».
2. Что представляет собой художественная культура страны?
3. Что относят к этнографической культуре страны?
4. Объясните смысл понятия «искусство».
5. Приведите развернутый план характеристики искусства страны.
6. Поясните на примерах методику характеристики и оценки искусства страны. Назовите виды искусства в страноведении.

Семинар-дискуссия на тему: «Имеет ли значение художественная культура страны для туризма? Докажите».

Тема: «Традиции и народное творчество»

Задание: на основе материала учебника подготовьте ответы на вопросы:

1. Объясните смысл понятия «традиции» и назовите черты народного творчества в художественной культуре.
2. Назовите основные типы традиций и охарактеризуйте их роль в туризме.
3. туризме.

Семинар-дискуссия на тему: «Как традиции страны влияют на турпоток? Определите черты народного творчества стран Африки". На семинарах-дискуссиях выявляется многообразие точек зрения ее участников. Дискуссия способствует развитию творческих способностей студентов.

Список литературы

1. Сапожникова, Е. Н. Страноведение: Теория и методика туристского изучения стран: учеб. пособие / Е. Н. Сапожникова. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 240 с.

2. ФГОС ВПО по направлению подготовки 100100 сервис (квалификация (степень) «бакалавр»). (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 №1975).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 г., №273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Режим доступа: [base/consultant.ru/cons/cji/online.cji?red=doc;base=LAM;n=149753](http://base.consultant.ru/cons/cji/online.cji?red=doc;base=LAM;n=149753) (дата обращения 9.11.2013).

ПРИБЛИЖЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ЗАНЯТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ВЛАДИМИРСКОЙ ОБЛАСТИ)

Кошелева Л.А.

доцент кафедры изобразительного искусства и реставрации
института искусств и художественного образования
Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Владимир

В данной статье рассматриваются особенности регионального компонента в преподавании изобразительного искусства в учебных заведениях Владимирской области. Одной из целей обучения изобразительному искусству является приближение учащихся к культурно-художественному наследию своей Родины. Богатое историческое, культурное, художественное достояние Владимирского края позволяет выгодно дополнить содержание художественного образования на региональном уровне.

Ключевые слова: культурно-художественное наследие, Владимирский край, региональный компонент, содержание образования, изобразительное искусство.

Вдохновлять человека на творчество способна красота, окружающая его в повседневной жизни, к которой можно прикоснуться просто гуляя по городу. Важно уметь замечать прекрасное в реальности. Но не менее важно, помогать детям познавать себя и окружающую жизнь, открывая им мир красоты, мир искусства. Одним из основных принципов в обучении изобразительному искусству является «связь с жизнью», выраженный в формуле «от жизни – через искусство – к жизни». Соприкасаясь с искусством ребёнок начинает глубже чувствовать и понимать собственную жизнь, пронизанную связью с природой, бытом, родителями, друзьями, обществом. В связи с этим на занятиях используется широкое привлечение жизненного опыта детей, примеров из окружающей действительности, наблюдение и эстетическое переживание окружающей реальности. Отсутствие связи искусства с жизнью оборачивается потерей национальной самоидентификации, культурной деградацией, подверженностью влиянию массовой культуры. Ведь, осваивая художественное образовательное пространство, ре-

бёнок отвечает на вопрос: «Почему у моего народа существуют свои традиции, которые он продолжает соблюдать и сегодня?»

Необходимость приобщения детей к изобразительному искусству на основе художественного наследия Владимирского края, обосновывается следующими принципами: «Большое познаётся через малое» – обращаясь к художественному наследию родного края, дети приобщаются к общечеловеческому художественному достоянию; любое целое складывается из частей – картина из мазков краски, гравюра из линий и штрихов, скульптура из кусочков глины и т.д.; «Без прошлого нет будущего»: уча детей вглядываться в истоки, мы помогаем им лучше понять настоящее и увидеть будущее; строить свою судьбу созидая настоящее и сохраняя прошлое.

Изучение важнейших фактов по истории и культуре Владимирского края способствует формированию социокультурной компетенции учащихся, выраженной в умении представлять себя, свою страну и свою Малую Родину в процессе межкультурной коммуникации. Учет регионального компонента как фактора вариативности учебно-воспитательного пространства, связанный с выявлением и учетом особенностей региональной культуры, таких как традиции, духовно-нравственные ценности, позволит обеспечить развитие индивидуальности и самореализации каждого ребёнка. Богатое историческое прошлое и культурно-художественное наследие Владимирской земли – от воссоединения Владимирского и Суздальского княжеств до сегодняшних дней, неотъемлемая составляющая жизни нашего современника. Поэтому в процессе обучения изобразительному искусству важно знакомить детей с искусством Владимирского края – от истоков до наших дней, чтобы научить их ценить, любить, хранить и обогащать его.

Владимирская земля славится: знаменитыми памятниками белокаменного зодчества – Золотые ворота, Дмитриевский, Успенский соборы во Владимире, Георгиевский собор в Юрьев-Польском, церковь Покрова на Нерли, церковь Бориса и Глеба в Кидекше и др.; гениальными фресками Андрея Рублёва; величайшими святынями – иконы Божией Матери «Владимирская» и «Боголюбивая», иконописью в целом; памятниками деревянного зодчества Суздаля; известной на весь мир Мстёрской лаковой миниатюрой; самобытным стеклом из Гусь-Хрустального; русской традиционной Аргуновской резьбой; уникальной деревянной Богородской игрушкой; искусной Владимирской вышивкой; народным костюмом Владимирской губернии; Владимирским кружевом; печатными Покровскими пряниками; праздничными Карабановскими набивными ситцами; изящной Мстёрской филигранью; кузнечным искусством; владимирской росписью; неповторимой «Владимирской школой живописи»; творчеством муромского художника И.С. Куликова; творчеством графика Б.Ф. Французова; творчеством владимирских живописцев и графиков и т.д. Культурно-художественное наследие Владимирского края – бесценный дар, позволяющий дополнить и обогатить содержательную часть художественного образования, приобщая детей истинным культурным ценностям своего народа.

Какими бы ни были времена, но всегда дети рисуют, рассказывая о самом сокровенном – о мечтах, о переживаниях, о друзьях, о событиях в жизни и т.д. В рисунках дети создают свой неповторимый мир, в котором впечатления о том, что их окружает, перемежаются с фантазиями и мечтами. Увидеть этот мир дано не каждому, но благодаря своей профессии, педагог по изобразительному искусству может вместе с детьми заглянуть в него, чтобы наполнить новыми впечатлениями, красками, постигая законы красоты вновь и вновь открывая необычность обыденных вещей. Важно вызвать у детей интерес к происходящему на занятии и побудить живое участие в нём, увлечь их общей идеей, создав творческую атмосферу.

Список литературы

1. Воронин, Н.Н. Памятники владими́ро-суздальского зодчества XI-XII веков [Текст] / Н. Н. Воронин – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1945. – 92 с.
2. Интересное о крае: Люди, история, жизнь, природа земли Владимирской [Текст] – Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1973. – 376 с.
3. История Владимирского края [Текст] : Учебное пособие для школ / Под ред. проф. Д. И. Копылова. – Владимир: Дюна, 2001. – 391 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА УМЕНИЙ ИНТЕГРИРОВАТЬ ЗНАНИЯ О МНОГОУГОЛЬНИКАХ В УЧЕБНЫЕ И ЖИЗНЕННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ

Кудрявцева М.В.

доцент кафедры специальных методик и русского языка
Курского государственного университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Курск

В статье раскрываются направления работы по формированию у старшеклассников с нарушением интеллекта умений применять знания о многоугольниках при решении учебных и жизненно-практических задач. Описанные приемы способствуют активизации познавательной деятельности школьников, развитию самостоятельности обучающихся в использовании учебной информации, формированию осознанных и прочных знаний.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением интеллекта, многоугольники, знания о многоугольниках, интегрирование знаний в учебные и жизненно-практические ситуации.

Изучение элементов геометрии в рамках освоения курса математики обучающимися с нарушением интеллекта имеет большое образовательное, коррекционно-развивающее и жизненно-практическое значение. Необходимость формирования геометрических знаний определяется их профессиональной направленностью, связью с современными требованиями производства и повседневно-

ной жизни. В процессе овладения знаниями школьники убеждаются в том, что геометрические формы являются идеализированными образами реальных объектов. Они учатся выделять геометрические факты и отношения в предметах и явлениях окружающей действительности, использовать язык геометрии для их описания, получают представления о применении геометрии в быту и на производстве, в том числе в собственной будущей профессионально-трудовой деятельности.

Исходя из этого, формирование осознанных и прочных геометрических знаний и умений осуществлять их перенос в новые условия – одна из ведущих задач, решаемых в процессе обучения элементам геометрии школьников с нарушением интеллекта. Вместе с тем, элементы геометрии – один из самых сложных разделов математики. Трудности усвоения геометрических знаний и их последующего применения данной категорией детей отмечались исследователями различных поколений: О.А. Бибиной, О.В. Бобковой, Т.В. Вареновой, В.Г. Грихановым, Ю.Т. Матасовым, М.Н. Перовой, С.М. Поповичем, П.Г. Тишиным, В.В. Эк и др. Наш собственный педагогический опыт и результаты исследования особенностей знаний старшеклассников с нарушением интеллекта о многоугольниках позволяют констатировать формализм и ситуативность основополагающих знаний; несформированность обобщенных знаний о многоугольниках, трудность дифференциации многоугольников, отсутствие четких представлений об их элементах и свойствах, фрагментарность использования алгоритмов построения многоугольников и решения задач геометрического содержания, расхождение между практическим действием и его вербальным обозначением, трудности использования чертежно-измерительных инструментов, бедность специфического словаря и т.д. Выявлено снижение уровня знаний школьников при варьировании несущественных признаков многоугольников.

Успех обучения элементам геометрии школьников с нарушением интеллекта во многом зависит как от учета особенностей усвоения ими геометрических знаний, так и от методически грамотной организации процесса изучения геометрического материала, которое должно базироваться на наглядно-чувственной основе, сочетающейся с практической и речевой деятельностью обучающихся. Такая организация является залогом качественно сформированных знаний и умений, их успешного применения в дальнейшей жизни.

Особое значение приобретает формирование у школьников умений интегрировать полученные знания в различные учебные и жизненно-практические ситуации. На данном этапе важный акцент должен быть сделан на организацию самостоятельной деятельности обучающихся с различным наглядным и дидактическим материалом (кроссвордами, шифрованными заданиями, сложными геометрическими чертежами и т.п.), направленной на активизацию их воображения, требующей творческого подхода к выполнению заданий.

Наглядными средствами обучения служат и объекты окружающей действительности (в классе, на пришкольном участке, школьном дворе) и изделия,

изготовленные на уроках труда. Задания, требующие обращения к такому инструментарию, вызывают больший интерес у учащихся, чем выполнение традиционных упражнений. Их применение позволяет устанавливать, насколько прочны и действенны усвоенные знания, и способствует развитию мышления, познавательных интересов школьников. Так, среди окружающих предметов (крыша дома, цветочная клумба, крышка стола, входная дверь, оконное стекло и т.д.), на предметных и сюжетных картинках (парус лодки, флажок, одеяло и т.д.) школьники находят объекты, имеющие определенную геометрическую форму. Кроме этого, учащиеся производят «построение» объектов, входящих в объем понятия, при помощи цветных лент. Например, соседи по парте «строят» диагонали крышки стола – прямоугольника.

Дифференциацию понятий, например, «периметр» и «площадь», можно проводить на экскурсии. Учащиеся проходят по периметру часть земной поверхности (школьный двор, часть улицы). Затем они называют объекты, которые находятся на площади пройденного по периметру участка.

Целесообразно предлагать школьникам проводить анализ чертежей выкроек постельного белья, юбки, фартука, платья и т.д., выполненных девочками на уроках швейного дела. Анализировать следует и изделия, изготовленные мальчиками на уроках столярного дела (табурет, полка для книг, кухонные принадлежности: разделочная доска, скалка, лопаточка и т.д.). Читая чертеж или рассматривая готовые изделия, обучающиеся устанавливают форму их деталей, дифференцируют плоскостные и объемные фигуры, определяют их существенные свойства, формулируют умозаключения. Например: «Ножка табурета имеет форму прямоугольного параллелепипеда. Каждая его грань – это четырехугольник с прямыми углами (показ четырех углов и наложение на них чертежного треугольника), равными противоположными сторонами (измерение противоположных сторон при помощи линейки). Значит, грани имеют форму прямоугольников».

Закреплению умений применять полученные знания в новых условиях способствует узнавание геометрических форм среди незаконченных чертежей объектов, входящих в объем того или иного понятия. Учащиеся осуществляют мысленное достраивание, а затем и построение объектов. Например, при помощи мультимедиа проектора на доску (экран) проецируется кадр с изображением недостроенных треугольников, отличающихся величиной углов (рис. 1).

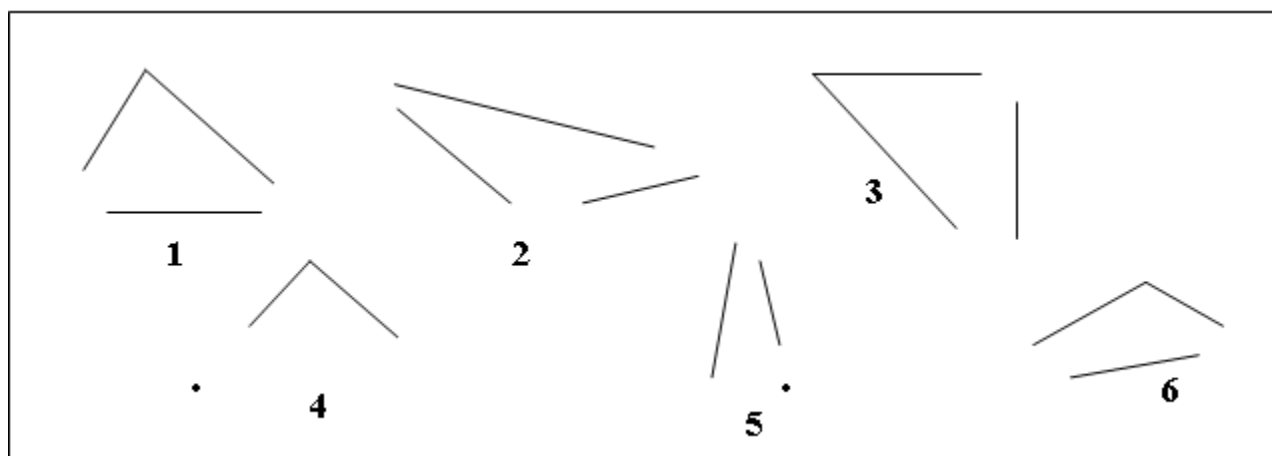


Рис. 1

Школьникам предлагается определить «на глаз» вид каждого из треугольников и назвать признак, положенный в основу умозаключения. Затем на экране треугольники «достраиваются» посредством анимационных эффектов, и обучающиеся при помощи чертежного треугольника доказывают правильность или ошибочность своего суждения в каждом конкретном случае.

Далее каждому ученику можно предложить индивидуальную карточку, разделенную на шесть колонок, в которых представлены совокупности точек (по три в каждом случае) (рис. 2).

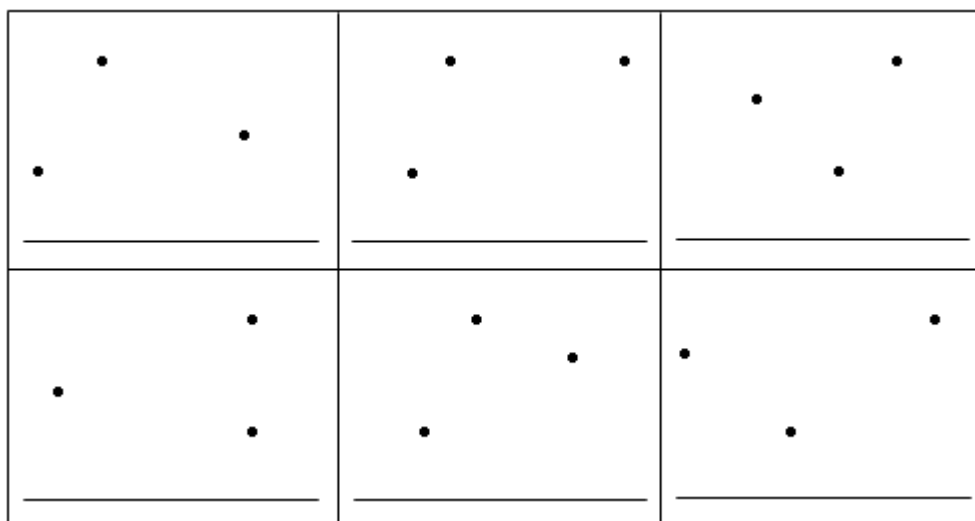


Рис. 2

Школьники должны мысленно соединить эти точки и установить вид треугольника. Видовое понятие записывается под соответствующей совокупностью точек. Далее точки соединяются, и проверяется правильность выполнения задания. Так, сначала учащиеся создают мысленный образ объекта, входящего в объем понятия, опираясь на знание его существенных свойств, а затем, в качестве подтверждения, – наглядный образ.

После этого следует предлагать задания на достраивание и построение фигур по их словесному описанию. Например, школьникам предлагается начертить чертеж неизвестного многоугольника (изображен прямой угол, образованный сторонами КС и CD). Учитель описывает многоугольник: «Отрезки КС и CD – стороны четырехугольника DBКС. Известно, что угол D равен 90° , а сторона ВК параллельна и равна стороне DC». Необходимо достроить этот четырехугольник, определить его вид и сформулировать определение соответствующего понятия. Затем учащиеся самостоятельно строят геометрические фигуры по их описанию.

На рассматриваемом этапе работы следует предлагать задания, требующие анализа сложного геометрического чертежа и выделения в нем искомой фигуры. Например, на индивидуальных карточках изображается чертеж, содержащий различные виды многоугольников. Школьники отыскивают среди них четырехугольники, являющиеся параллелограммами, и заштриховывают их. Задания постепенно усложняются. На контурных рисунках обучающиеся находят изображения геометрической фигуры, животного и др., которые «спрятал» художник. Для этого они штрихуют или раскрашивают разным цветом различные многоугольники, составляющие рисунок. Образцы штриховки (раскраски) прилагаются к заданию. По окончании работы появляется рисунок одного цвета, а фон, на котором он был изображен, – другого цвета.

Использование в процессе обучения кроссвордов и зашифрованных заданий позволит создать проблемные ситуации, для разрешения которых необходимо применить сформированные знания. Школьникам можно предложить не только ответить на вопросы, «расшифровать» информацию, но и отразить каждый ответ на чертеже. Например, требуется расшифровать несколько строчек, состоящих из комплекса последовательно расположенных знаков – геометрических фигур. Учащиеся соотносят каждую фигуру с соответствующей ей буквой (коды даются в приложении или оформляются в виде легенды) и вместо фигур записывают буквы. Совокупность знаков превращается в слово. Затем обучающиеся изображают объект, входящий в объем первого искомого понятия, например, параллелограмм. На чертеже они обозначают все расшифрованные элементы (стороны, углы, вершины, диагонали, высоту) и подписывают их.

В других случаях учитель описывает свойства какого-либо понятия. Учащимся предлагается найти соответствующий описанию термин и зафиксировать в тетради букву, находящуюся напротив него. Последовательно расположенные буквы образуют искомое понятие. Требуется сформулировать его определение, начертить объект, входящий в его объем, показать и назвать элементы и т.д. Например, при помощи мультимедиа проектора на доску (экран) проецируется слайд, на котором записаны понятия, а напротив них – буквы: тупоугольный треугольник – В, параллелограмм – О, квадрат – Ы, равнобедренный треугольник – Т, ромб – С, прямоугольник – А. Учитель описывает существенные свойства одного из понятий, например: «Это многоугольник, у которого три уг-

ла. Один угол – тупой». Учащиеся устанавливают, что речь идет о тупоугольном треугольнике, и записывают в тетрадь букву В. Далее раскрывается содержание следующего понятия. Последовательно расположенные буквы по окончании работы образуют слово «ВЫСОТА». Затем учащимся предлагается обвести шаблоны многоугольников, о которых говорилось в задании, или выполнить их чертежи, аппликацию и провести в каждом из них высоту.

На этапе интегрирования знаний целесообразно использовать задания проблемного характера, требующие глазомерной оценки ситуаций. Например, школьники получают индивидуальные карточки с изображением прямоугольника, при одной из вершин которого находится квадратный сантиметр. Требуется мысленно представить, какое количество квадратов может поместиться в ряду, сколько может быть таких рядов, и на основе глазомерной оценки определить площадь прямоугольника. После высказанного предположения осуществляется самопроверка: школьники либо укладывают квадраты в прямоугольник, либо измеряют его площадь при помощи палетки, либо делят прямоугольник на квадраты и подсчитывают их количество. Размеры прямоугольников следует постепенно увеличивать, что усложнит выполнение заданий.

Для создания проблемной ситуации могут быть использованы «маски». Например, на чертеже прямоугольника «маской» в виде кляксы закрывается любое место. Учащимся предлагается найти площадь прямоугольника, залитого краской. В данном случае школьники не могут ограничиться пересчетом квадратов, на которые разделен прямоугольник, так как часть из них находится под «маской». На основе глазомерной оценки они определяют, сколько в каждом ряду помещается квадратов, и сколько всего таких рядов в прямоугольнике. Учащиеся высказывают предположения о площади фигуры, определенной посредством подсчета квадратов «на глаз». После этого «маска» снимается, и осуществляется проверка.

Применение описанных приемов работы на этапе формирования у школьников с нарушением интеллекта умений интегрировать знания о многоугольниках в различные учебные и жизненно-практические ситуации позволяет активизировать их умственную и расширить поисковую деятельность, повысить степень самостоятельности обучающихся в использовании учебной информации. Старшеклассники вовлекаются в процесс познания, в результате чего возрастает эффективность формирования прочных и осознанных геометрических знаний, осуществляется развитие учащихся, существенно сокращается количество непроизводительного времени на уроке.

Список литературы

1. Кудрявцева, М.В. Некоторые приемы формирования понятий у учащихся с нарушениями интеллекта в процессе изучения геометрического материала [Текст] / М.В. Кудрявцева // Наука – практике: научная школа М.Н. Перовой – специальным (коррекционным) образовательным учреждениям: матер. Всеросс. научно-практ. конференции. – М.: ЛОГОМАГ, 2011. – С. 53-58.

2. Перова, М.Н. Методика обучения элементам геометрии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида: Пособие для учителя [Текст] / М.Н. Перова, В.В. Эк. – М.: Классикс Стил, 2005. – 176 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕГО РОДИТЕЛЬСТВА

Курочкина И.А.

ст. преподаватель кафедры психологии образования и психологии
профессионального развития факультета психологии и педагогики
Российского государственного профессионально-педагогического университета,
Россия, г. Екатеринбург

Шахматова О.Н.

профессор кафедры психологии образования и
психологии профессионального развития факультета психологии и педагогики
Российского государственного профессионально-педагогического университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Екатеринбург

Ушакова С.В.

психолог,
ГБОУ социального обслуживания населения Свердловской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних города Североуральска»,
Россия, г. Североуральск

Последние два десятилетия проблема сиротства в России является одной из самых острых и обсуждаемых социальных проблем. Начиная с 1990-х гг., в России каждый год увеличивается число детей, воспитывающихся в учреждениях государственного воспитания (УГВ). В советское время задачи воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, решались через развитие сети домов ребенка, детских домов, школ-интернатов. При этом, воспитание детей в социальных учреждениях приводит к негативным последствиям, таким как дезадаптация в обществе, асоциальное, девиантное, делинквентное, аддиктивное поведение и др. Причина этого заключается в том, что жизнь в условиях социальных учреждений не отвечает потребностям ребенка, препятствует нормальному развитию личности, не позволяет сформировать необходимые навыки для самостоятельной жизни.

Развитие в современной России института замещающей семьи позволило значительно сократить число детей, проживающих в УГВ. при этом, на сегодняшний день имеет место новая проблема – возврат приемных детей обратно в учреждения государственного воспитания. Данная проблема получила название «вторичное сиротство».

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, успешная замещающая семья, неуспешная замещающая семья, замещающее родительство.

Социальные, педагогические, психологические проблемы детей-сирот и проблемы семьи широко рассматриваются в психологической науке. В отечественной психологии проблемами современной семьи занимались Ю.Е. Алешина, А.Я. Варга, О.А. Карабанова, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др. В зарубежной психологии необходимо отметить таких исследователей как Дж. Браун, Дж. Боулби, Д. Кристенсен, Р.Ф. Коннер, В. Сатир и др. В работах подчеркивается роль семьи в социализации ребенка на всех этапах его возрастного развития, раскрываются формы и методы семейного воспитания, обеспечивающие полноценное становление личности, успешную адаптацию в системе социальных отношений.

Психологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, последствия воспитания в условиях социальной депривации рассматривались в работах Б.Н. Алмазова, Л.С. Выготского, И.Н. Малиновского, А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.Н. Ослон и др. Опыт, отраженный в данных работах, свидетельствует о том, что наибольшую эффективность, по сравнению с интернатными учреждениями, дает воспитание в замещающей семье, поскольку воспитанию в семье присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, возможность обеспечения индивидуального подхода, безопасности, защищенности ребенка, удовлетворения потребности в более тесных эмоциональных отношениях, привязанность.

В настоящее время в качестве приоритетного пути развития считается передача ребенка-сироты на воспитание в приемную семью. Эта тенденция отражает и общемировую [1]. Результаты отечественных и зарубежных исследований позволяют говорить о том, что в случае, если ребенок до 6 лет не был передан на воспитание в семью, то ликвидировать негативные последствия его пребывания в учреждениях государственного воспитания (УГВ) бывает очень сложно [6].

Современные сироты – главным образом дети, оказавшиеся без попечения при живых родителях. В последние десятилетия значительно изменились представления общества о том, где должны воспитываться дети, оставшиеся без попечения родителей. Большинство людей осознают, что детям, в первую очередь, необходимы любящие родители и замещающие семьи могут стать альтернативой учреждениям государственного воспитания.

В нашей стране развиваются такие формы замещающих семей как усыновление, опека (попечительство), патронат. Замещающая семья – это особый тип семейной системы, результат объединения базисной семьи и приемного ребенка в новое системное целое, обладающее собственными закономерностями становления и развития. В последнее время институт замещающей семьи в России активно развивается, чему способствует государственная социальная политика. Меры, принятые Правительством РФ, позволили значительно сократить число детей, воспитывающихся в УГВ.

Государство многое делает для поддержки и успешного функционирования таких семей, однако, проблема жизнеустройства детей-сирот не является разрешенной. Согласно статистике около 10% детей, устроенных в замещающие семьи, возвращаются обратно в социальные учреждения. Причины возврата детей кроются в неготовности или неспособности замещающих родителей воспитывать ребенка, пережившего депривацию, жестокое обращение, потерю близких и т.д. Решение проблемы возвращения детей из замещающей семьи обратно в УГВ мы видим в необходимости перестройки семейной системы. Поэтому для специалистов службы сопровождения замещающих семей стала очевидной необходимость отбора и подготовки замещающих родителей, а выявление личностных характеристик и родительских позиций, способствующих успешному воспитанию приемного ребенка, становится важной задачей для службы сопровождения замещающих семей. Участвовавшие случаи ненадлежащего исполнения приемными родителями своих обязанностей диктуют необходимость разработки и внедрения в регионах целостной системы сопровождения замещающей семьи на всех этапах ее функционирования.

Анализ психолого-педагогической литературы убеждает в том, что проблемы, касающиеся методики и технологии социально-психологической работы с замещающей семьей, сущности и содержания сопровождения субъектов замещающей семьи (приемных детей, родителей), а также подготовки специалистов к процессу сопровождения недостаточно изучены. На сегодняшний день нет единых критериев, по которым педагог-психолог системы сопровождения замещающих семей мог бы определить зоны риска потенциальной приемной семьи. Поэтому научно-методическое обеспечение процесса сопровождения субъектов замещающей семьи, выявление личностных характеристик и родительских позиций, способствующих успешному воспитанию приемного ребенка, является актуальной задачей [2].

Анализ исследований по теме замещающего родительства показывает дефицит научных разработок, посвященных изучению факторов, влияющих на успешность функционирования приемной семьи. В исследованиях Т.И. Бонкало, И.В. Гороховой, А.В. Махнач, В.Н. Ослон, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, О.Г. Япаровой и др. проанализированы социальные и психологические факторы, предопределяющие успешное замещающее родительство.

Таким образом, высокая теоретическая и практическая значимость изучения личностных особенностей, родительского отношения и родительских установок замещающих родителей определяет актуальность нашего исследования.

Эмпирическое исследование психологических особенностей успешного замещающего родительства проводилось на базе ГБУ СОН СО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Североуральска».

Объект исследования – социально-психологический феномен замещающего родительства.

Предмет исследования – психологические особенности успешного замещающего родительства.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что имеются психологические особенности личности успешных и неуспешных замещающих родителей, влияющие на эффективность воспитания приемного ребенка; успешные и неуспешные замещающие родители используют разные стратегии взаимодействия с детьми, обусловленные родительскими установками и родительским отношением.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения субъектно-деятельностного подхода, рассмотренного в трудах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Б.Ф. Ломова, А.Л. Журавлева и др., культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, согласно которой развитие ребенка предопределяется социальной ситуацией развития (А.Г. Асмолов, М.К. Бардышевская, Л.С. Выготский, Й. Лангмейер, З. Матейчек и др.; теория Дж. Боулби, описывающая условия формирования привязанности между ребенком и взрослым; теоретические представления о роли семьи в социализации ребенка (Ч.Х. Кули, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.).

В ходе исследования нами использованы следующие методики: «16-факторный опросник Кеттелла (форма С)», «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), «Опросник «Эмпатия» (А.А. Меграбян), методика определения родительских установок, «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Выборку составили замещающие родители, всего 41 человек в возрасте от 19 до 62 лет, из них 27 женщин и 14 мужчин. Все участники исследования были разделены на две подгруппы по признаку успешности выполнения роли замещающего родителя, 24 – успешные, 17 – неуспешные родители.

С целью выявления различий в выраженности изучаемых параметров между группами успешных и неуспешных замещающих родителей был проведен сравнительный анализ с применением U-критерия Манна-Уитни.

Результаты сравнительного анализа позволяют говорить о существовании высокосignификантных различий в подгруппах успешных и неуспешных замещающих родителей по таким параметрам, как общительность, выраженная сила «Я», восприимчивость к новому, эмоциональная и действенная эмпатия, толерантность. Среднезначимые различия ($p < 0,05$) обнаружены по шкалам «Эмоциональная устойчивость» и «Самоконтроль». Показатели по данным параметрам выше у успешных замещающих родителей.

Результаты сравнительного анализа родительского отношения и родительских установок позволяют говорить о том, что успешные замещающие родители в большей степени способны принимать ребенка таким, какой он есть, поощрять его самостоятельность, при этом помогая ребенку, когда это

необходимо. Успешные замещающие родители более склонны к словесному выражению переживаний, эмоций и побуждают к этому детей.

Неуспешные же родители воспринимают своего ребенка неприспособленным, неумелым. Им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Они стараются оградить ребенка от трудностей жизни, навязать во всем свою волю и строго контролировать его действия. Строгое воспитание неуспешные замещающие родители считают самым эффективным для ребенка.

Для выявления факторов, обуславливающих успешное замещающее родительство нами был проведен факторный анализ. В результате было обнаружено 11 значимых факторов, объясняющих в совокупности 79,1% от существующих взаимосвязей переменных. На основании графика нормализованного простого стресса выделено 8 основных факторов: 1 – эмоциональная зрелость; 2 – концентрация на ребенке; 3 – конфликтно-отстраненная позиция родителей; 4 – эмоционально-интолерантная дестабилизация отношений в замещающей семье; 5 – конформно-неудовлетворенная позиция матери; 6 – эмоциональная неустойчивость; 7 – рефлексивно-партнерская позиция; 8 – авторитарность.

Таким образом, на основании сравнительного и факторного анализа мы выделили психолого-педагогические детерминанты успешного замещающего родительства, которые можно объединить в три группы: личностные особенности замещающих родителей, особенности родительского отношения и особенности функционирования семейной системы.

Личностными характеристиками, способствующими успешному замещающему родительству, являются: открытость, эмоциональная устойчивость, достаточно высокий уровень самоконтроля, эмпатии и толерантности, высокая восприимчивость к новому, дисциплинированность. Важными компонентами успешного замещающего родительства являются такие особенности родительского отношения, как низкая авторитарность, способность принимать ребенка таким, какой он есть, вера в его способности, готовность помогать ребенку, склонность к словесному выражению переживаний, достаточный, но не чрезмерный контроль со стороны родителей, рефлексивно-партнерская позиция замещающих родителей. Особенности функционирования семейной системы, способствующими успешности замещающего родительства, являются открытость семейной системы и низкий уровень конфликтности в семье.

С учетом результатов исследования и в соответствии с Постановлением Правительства Свердловской области «Об утверждении порядка и программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в семью ребенка, оставшегося без попечения родителей», была разработана программа «Школа приемных родителей». Программа направлена на теоретическую и практическую подготовку граждан, желающих принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей. Программа рассчитана на 50,5 часов. Занятия включают в себя лекции, упражнения, практические и творческие задания. Данная програм-

ма была апробирована на базе отделения сопровождения замещающих семей ГБУ СОН СО «СРЦН г. Североуральска».

Научная новизна. Выявление психологических детерминант успешного и неуспешного замещающего родительства, а также оценка зон риска жизнеустройства детей в замещающие семьи и их функционирования на уровне субъектов позволит предупредить «вторичное сиротство» и определить вектор пути развития семейной системы.

Список литературы

1. Махнач А.В. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: практическое руководство / А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. Москва, изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 219 с.
2. Малиновский И.Н. Комплексная программа организации и сопровождения приемной семьи / И.Н. Малиновский. Калуга, 2007. 184 с.
3. Методические рекомендации по подготовке и сопровождению замещающих семей / Л.В. Смыкало [и др.]; под ред. Смыкало Л.В. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2010. 202 с.
4. Ослон В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. 2001, № 3. С. 79-90.
5. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 400 с.
6. Семья Г.В. Проблема сиротства в России: экономический и социальный аспекты / Г.В. Семья // Информационно-методический журнал «Приемная семья», №2, 2013. С 9-14.

ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Мартынова Е.В.

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

В статье художественно-эстетическое образование в целом и музыкальное в частности рассматривается как неотъемлемая часть системы общего школьного образования. Предметы образовательной области «Искусство» (музыка, ИЗО, МХК), во взаимодействии с предметами гуманитарного цикла на основе их интеграции, создают единое гуманитарно-эстетическое образовательное пространство, необходимое для интеллектуального и творческого воспитания личности ребенка, его духовного саморазвития. В статье выявлены противоречия между образовательными задачами, важность которых определены в государственных стандартах общего образования, и ранжированием образовательных дисциплин по шкале первостепенных и второстепенных, где роль второстепенных отведена предметам образовательной области «Искусство».

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование, художественно-творческая среда, поликультурная картина современного музыкального мира.

*«Как гимнастика выпрямляет тело,
так музыка выпрямляет душу человека».*
В.А. Сухомлинский

Развитие системы образования в современных условиях обусловлено рядом новых социальных запросов. Складывающаяся социокультурная ситуация предъявляет новые требования к формированию профессиональной мобильности и непрерывного образования. Также она направлена на развитие и становление как личностных, так и профессиональных компетенций. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Тем самым, определяются новые цели образования и стратегия его развития. Художественно-эстетическое образование, являясь неотъемлемой частью системы общего образования, также претерпевает глубокие изменения в области целевых установок, принципов и методов, форм организации художественно-педагогической деятельности учителя, характера, способов и форм взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Искусство в целом – явление социальное, его специфика неповторима в других областях человеческой деятельности, поэтому приоритетные цели художественно-эстетического образования, лежат в области воспитания духовного мира школьников, развития их эмоционально-чувственной сферы, образного и ассоциативного мышления, способности оценивать окружающий мир по законам красоты. Произведения искусства, наделённые художественно-творческой природой составляют неотъемлемую часть образовательной среды, и результаты деятельности внутри этого пространства часто тоже носят характер художественного продукта. Эта среда содержит ряд возможностей, необходимых для развития личности и прежде всего, опираясь на целостное художественно-образное мышление, практику проживания содержания образования. Образовательный процесс в художественно-творческой среде протекает в форме сотворчества, совместного поиска учителя и учеников решения не ряда отдельных задач, а сущностных проблем, волнующих человека. В этом контексте раскрывается широкая перспектива развития художественно-эстетического образования, способствующего практическому внедрению гуманитарных ценностей, этических и эстетических идеалов в реальную продуктивную, социально полезную деятельность.

Неотъемлемой частью художественно-эстетического образования школьников является музыкальное образование. Общие цели образовательной области «Искусство» конкретизируются в предмете «Музыка», отражая специфику музыкального искусства:

- развитие личности учащихся на основе их приобщения к лучшим образцам мирового музыкального искусства;

- воспитание грамотного слушателя с развитым музыкально-эстетическим вкусом;
- формирование целостного представления о поликультурной картине современного музыкального мира;
- развитие интереса к музыке и музыкальным занятиям;
- формирование устойчивой потребности в общении с музыкальным искусством: посещение концертов, музыкальных театров, формирование собственной домашней фонотеки и т. д.

Следует отметить противоречия между образовательными задачами, важность которых определены в государственных стандартах общего образования, и ранжированием образовательных дисциплин по шкале первостепенных и второстепенных, где роль второстепенных отведена предметам образовательной области «Искусство», в том числе и музыке. Такую позицию в отношении предметов художественно-эстетического цикла трудно назвать дальновидной. Современный мир уже столкнулся с огромной проблемой, которая заключена в первую очередь в снижении уровня культуры общества, в отсутствии способности сопереживания, неумение, а иногда и нежелание чувствовать прекрасное – все это влечет за собой утрату человечности, способности души к состраданию, жесточенность, агрессивность, то есть утрату гуманности отношений в обществе. Именно поэтому велика важность художественно-эстетического образования в целом и музыкального, в частности, в общеобразовательных учреждениях. Музыка, отражая жизнь и выполняя познавательную роль, воздействует на человека, воспитывает его чувства, формирует вкусы. Слушатель находит в музыке отзвуки того, что пережил, почувствовал. Имея широкий диапазон содержания, музыка обогащает эмоциональный мир слушателя. Так выявляется одна из главных задач музыкального образования – формирование личности ребенка, а значит, и человека и, соответственно, исходя из воспитания индивидуума, общества в целом.

Общей серьезной проблемой музыкального развития молодежи сегодня является вопрос формирования их музыкального вкуса. К сожалению чаще всего оно осуществляется на основе низкопробной музыкальной продукции, далекой от понятия «искусство», уродующий вкус слушателя и заполонившей практически всё информационное пространство. «...Поп-музыка неодолимо принуждает художника и его жертву занять антидуховную позицию. Как мощнейшая система гипноза, основана она на отъятии у человека (с его свободного согласия) свободы воли. Одно лишь ритмизованное мигание света, ввергающего слушателя в духовный паралич, чего стоит!...» [6, с.10]. Искаженный музыкальный вкус, в свою очередь, определяет слушательские приоритеты, где неостребованным остаётся музыкальное наследие истинных гениев: Баха, Генделя, Моцарта, Бетховена, Глинки, Мусоргского, Чайковского, Рахманинова, Стравинского и многих других, произведения которых кажутся далекими, непонятными и даже скучными.

В решении этой проблемы огромная роль отводится расширению музыкального кругозора учащихся, развитию компетенции восприятия художественного образа и эмоциональной компетенции, что возможно достичь только опираясь на классические образцы мирового музыкального наследия (под словом «классический» мы понимаем «образцовый» не зависимо от жанра, будь-то опера, симфония, камерная музыка, рок-опера, мюзикл, песенное творчество отдельных рок – групп и т.д.). В этой связи актуальным является вопрос преемственности музыкального образования от основной к старшей школе, где предметы образовательной области «Искусство» (музыка, изобразительное искусство) отсутствуют. В то же самое время именно в этот возрастной период у подростков и молодежи проявляется повышенный интерес к музыке как виду искусства, растет их слушательская активность, формируется эмоционально-ценностное отношение к искусству. Юный слушатель, лишенный профессиональной поддержки учителя музыки, оказывается в море антихудожественной музыкальной продукции, широко рекламируемой средствами массовой информации. Данную ситуацию еще более ухудшает наметившаяся тенденция невыполнения государственной программы по музыке. В ряде школ для учащихся предмет «Музыка» заканчивается в начальной школе, в 5 или 6 классе (согласно федеральному базисному плану музыка изучается до 7 класса включительно). В некоторых школах урок музыки считается необязательным и может заменяться репетициями к школьному концерту или подготовкой к различным мероприятиям. Мало внимания уделяется проведению обобщающих уроков (урок-концерт, КВН, урок-викторина, урок-путешествие и т. д.), которые являются благодатной средой для реализации творческого саморазвития и самореализации учащихся. Такое положение вещей формирует ошибочное мнение о ненужности предмета «Музыка» в школе, о возможности получения музыкального образования в учреждениях дополнительного образования, как вполне достаточного для формирования личности ребенка. Ошибочность данной точки зрения заключается в том, что ни дворцы творчества молодежи, ни музыкальные и художественные школы не ставят перед собой задачу массового художественно-эстетического образования учащихся, эту задачу призвана решать именно общеобразовательная школа в соответствии с Конституцией Российской Федерации об основном образовании.

В современном образовании с появлением ФГОС нового поколения, музыкальная педагогика вступает в новую фазу своего развития, становится востребованной в качестве механизма, способствующего достижению личностных, предметных и метапредметных результатов обучения. Особое внимание отводится переходу от репродуктивной к продуктивной деятельности, от знаниевой к компетентностной парадигме в образовании. Согласно требованиям образовательных стандартов нового поколения результатами изучения предмета «Музыка» в общеобразовательной школе являются: развитие ключевых компетенций, востребованных в повседневной жизни, позволяющих ориентироваться в зву-

чащем пространстве; воспитание грамотного слушателя с развитым музыкально-эстетическим вкусом; формирование целостного представления о поликультурной картине современного музыкального мира; развитие интереса к музыке и музыкальным занятиям. Требования к уровню подготовки школьников направлены на реализацию личностно ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов, значимых для развития музыкальной культуры.

Важнейшим принципом организации учебной деятельности на уроке музыки является единство двух начал: познание природы музыки через исполнительский опыт и активное восприятие образцов музыкального искусства. Именно вопрос восприятия музыкального образа в процессе слушания на уроке музыки будет в центре нашего внимания. Мы попытаемся его рассмотреть с позиции становления и развития компетенции «чтения» художественного (музыкального) текста.

Процесс восприятия музыкального произведения предполагает установление связи между главным настроением, лично прочувствованным слушателем, и средствами музыкальной выразительности. Восприятие музыкального образа начинается с прямого и сильного эмоционально-интонационного контакта, включающего слушателей в общение. Как правило, в начальной интонации отражается глубинный замысел всего произведения. Интонация – не только важнейшая общехудожественная категория, но категория общекультурная, она является тонким инструментом, связывающим чувственно воспринимаемые образы и их внутренней духовный смысл. Б.В. Асафьев отмечал, что музыкальная интонация – «...способ самовыражения человека, способ передачи информации эстетического, этического и нравственно-морального содержания» [3, с.166] способ общения между людьми. Интонация – это зерно смысла заложенного композитором. В интонации заложена оценка человеком окружающего мира и самого себя, способ передачи этой оценки другим людям. На основе этой мысли возникает музыкальный образ. Особая ценность музыкального образа, в том, что он возникает в воображении, поэтому у каждого человека получает свое особое воплощение. Развитие интонационно-образного восприятия и интерпретирование содержания музыкального произведения, помогают определять его жанровую и стилевую принадлежность и основные средства выразительности, характеризовать своеобразие исполнительской трактовки.

Интонационны все виды искусства, но если в других видах интонация проясняет смысл художественного высказывания, то в музыке смысл интонируется, передается всецело через интонацию. Отсюда проникновенность музыки, воспринимается как непосредственный язык «души и бытия». Все виды искусства обладают многообразием интонаций, к которым относятся лирические, драматические, эпические возвышенные, комические, гротескные, иронические; монументальные и камерные; гимнические, пасторальные и так далее. Диалогическое сопоставление их в процессе познания музыкальных образов позволяет не только расширить жизненный интонационный опыт учащихся, но и эстетиче-

ски обогатить его, сформировать обобщенные интонационно-символические, духовно-смысловые «ключи» художественного восприятия, что позволяет выделить построение ассоциативных рядов как показатель развития слушательской компетенции.

Общность выразительных средств различных видов искусства и их возможности передавать характер интонации художественного образа (живопись – цветом, светом, линией, композицией, динамикой, метроритмом; скульптура – линией, фактурой, материалом, композицией, динамикой, метроритмом, светотеневой моделировкой; архитектура – формой, материалом, соразмерностью, фактурой, линией, динамикой, метроритмом, пластикой фасада; музыка – мелодической линией, метроритмом, фактурой, ладом, тембром, динамикой и т. д.) позволяет подбирать интонационно – созвучные произведения различных видов искусства и «переводить» музыкальный образ в другую языковую систему искусства. Это дает возможность включения детей в освоение интонационного поля искусства, накопления слушательского опыта, а так же опыта адекватного выражения себя и понимания другого, что свидетельствует о развитии эмоциональной компетенции в процессе восприятия музыкального произведения. Перед слушателями раскрывается внутренняя содержательная форма произведения, в ходе слушания, сопереживания и осознания которой только и возможно общение с музыкой.

Уровень художественного общения зависит от уровня культурной подготовленности учащихся. В этом смысле очень важен личный слушательский опыт и уровень развития предметных компетенций, соответствующих уровню эрудиции, определяемому знанием основных жанров народной и профессиональной музыки, основных произведений крупнейших русских и зарубежных композиторов, глубиной и зрелостью собственных суждений. Восприятие музыкального произведения предполагает диалог между автором и слушателем, исполнителем и слушателем, слушателем и музыкальным образом. Чтобы этот диалог был максимально творческим и интересным абсолютно необходим определенный уровень культурной подготовленности учащихся, так как слушатель может получить от текста, в том числе музыкального, ровно столько, сколько сам способен дать этому тексту смысла в силу своей культурной подготовленности.

Аксиомой, не требующей доказательства, является суждение о том, что формирование и развитие эстетических и духовно-нравственных качеств личности и есть основная задача предмета «Музыка». Известно, что эстетическое означает «чувственное». Отсюда распространенное мнение, что на уроках надо говорить о чувствах и настроениях, которые возникают в результате контакта с искусством. К сожалению, часто ограничиваются только настроением от прослушанной музыки. И такая ситуация приводит к поверхностному восприятию

музыки, что недопустимо. Любое чувство – это результат, реакция человека на какие-либо события или явления жизни, его эмоциональная оценка, следствие сознательных и подсознательных мыслительных процессов человека. Следовательно, общаясь с искусством, нужно думать, оценивать, анализировать и обсуждать, не само чувство, а причины породившие его. В результате содержанием музыкального произведения окажутся не только чувства, но и общечеловеческие ценности духовного порядка, выраженные в чувствах. Таким образом, ученик познает музыкальное произведение как воплощение морально-нравственных понятий, что ведет к глубокому осмыслению музыки и духовному росту ученика. Уважительное отношение к истории и культуре других народов легче всего воспитывается при исполнении музыки, песен, танцев этих народов. Воплощенная красота, сделанная своими руками – исполненная музыка – учит ставить цели и задачи учебной деятельности, доводить цель до осуществления. Если мы учим детей говорить на музыкальном языке, пользоваться возможностями музыкального языка для выражения тонких чувств и ощущений – то наш ученик будет владеть универсальным общечеловеческим языком.

В односторонне интеллектуализированной и вербализованной современной школе предметы, входящие в образовательную область «Искусство», развивают эмоционально-нравственную и сенсорную культуру личности, пробуждают способность видеть, ценить и создавать красоту в жизни и искусстве. Вне художественно – эстетического образования человек становится ущербным, односторонне развитым потребителем с низким уровнем общей культуры. Такой человек не сможет обладать ни высокой креативностью мышления, ни, тем более, творчески подходить к решению различных проблем. В настоящее время становится очевидным, что насыщение учащегося информацией еще не гарантирует того, что он будет способен к «воспроизводству ценностного ядра культуры», и, тем более, к «порождению новых культурных новаций». Только став носителем духовных, культурных ценностей, человек сможет воспринимать их, репродуцировать в своих действиях и поступках, а затем уже создавать «новые позитивные реалии» [5, с.165-168].

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Николаева Е.В. Теория музыкального образования. М.: Издательский центр "Академия". – 2004.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс книга первая и вторая. Ленинград: Издательство «Музыка», Ленинградский отдел, 1971. – С. 166-167.
3. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. М.: Издательский центр «Академия». – 2002.
4. Жерносенко И.А. Культурологическая составляющая современного образовательного процесса //Сибирский социологический вестник. – 2002. – №2. – С. 165-168.
5. Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – № 6. – С. 10.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ-АНАЛОГИ И ПРИЕМЫ ИХ СОСТАВЛЕНИЯ

Менькова С.В.

доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского,
канд. пед.наук,
Россия, г. Арзамас

В статье выявляется сущность понятий «математическая задача-аналог», «аналогичная задача»; рассматриваются приемы составления математических задач-аналогов, в числе которых варьирование числовых данных, сюжета, переформулировка условия или заключения задач, обобщение и конкретизация; подчеркивается целесообразность обучения владения этими приемами не только будущих учителей математики, но и школьников.

Ключевые слова: аналогия, математические задачи, «аналогичная задача» и «задача-аналог».

Применению аналогии при обучении математике уделяется достаточно большое внимание, этому вопросу посвящены работы ученых, методистов, учителей практиков. Следует заметить, что в научных и методических статьях, в учебных и дидактических пособиях по математике довольно часто встречаются словосочетания «аналогичная задача» и «задача-аналог». При этом авторы редко уточняют, какие же именно математические задачи следует считать аналогичными или аналогами.

Чтобы уточнить сущность этих понятий, сначала вспомним, что под аналогией принято понимать сходство нетождественных объектов в некоторых сторонах, качествах, отношениях. Говорят, что сложный объект X аналогичен сложному объекту Y относительно набора S характеристик, если в наборе S найдется хотя бы одна характеристика, общая для X и Y . При характеристике такого сложного объекта как задача будем опираться на исследования Ю.М. Колягина, который выделяет в структуре задачи следующие компоненты: A – начальное состояние (условие задачи); B – конечное состояние (требование), R – способ преобразования условия задачи для нахождения искомого, C – базис решения (теоретическое обоснование решения) [4]. Может создаться представление, что задачами-аналогами или аналогичными задачами следует называть задачи, имеющие черты сходства в любом компоненте структуры задачи. Каждый математик понимает, что визуальное сходство между условиями задач не всегда означает их подлинную общность и возможность решения единым способом, т.е. внешне похожие задачи, на первый взгляд, аналогичные, могут иметь принципиальные различия в решении [5]. Закономерен вопрос: следует ли назы-

вать задачами-аналогами задачи, имеющие черты сходства только в условии (т.е. только внешнее сходство)?

Если проанализировать употребление словосочетания «аналогичная задача» в дидактической и методической литературе, в практике обучения математике, то можно заметить, что, как правило, оно используется именно, в случаях, когда идет речь о задачах, которые решаются аналогично, т.е. имеют аналогию в решении (ведь аналогии в задачах ищут, чаще всего, именно, чтобы применить тот же метод или ту же идею решения).

Кстати, именно такое понимание «задач-аналогов» встречается в теории решения изобретательских задач. Задачами-аналогами в ТРИЗ называют изобретательские задачи, относящиеся к различным областям деятельности, но имеющие сходные технические и физические противоречия и способы их разрешения. Таким образом, внешнего сходства в условии задач может и не наблюдаться. Определяющим является аналогия в методе решения.

Чтобы подчеркнуть, где присутствует аналогия в задачах, используют различные термины, например, внешняя и внутренняя аналогии. О.П. Зеленьяк, анализируя геометрические задачи, пишет о существовании задач (не просто аналогичных), а аналогичных по рассматриваемым в них геометрическим объектам, и задач, аналогичных по методу решения [3]. Собственно «аналогичными математическими задачами», «математическими задачами-аналогами», следует, все же, считать задачи, имеющие черты сходства в компонентах структуры и аналогию в методе решения.

Задачи-аналоги могут быть практически идентичными. В этом случае их называют задачами-клонами. Под термином «задачи-клоны» мы будем понимать задачи, одинаковые по сложности, способу решения, теоретическому базису, равноценные или близкие по трудности, и отличающиеся друг от друга числовыми данными, обозначениями, расположением объектов, наименованием нематематических объектов задачи [7]. Различия условий задач-клонов не касается характера взаимосвязей, отношений между величинами, объектами, заданными в условии.

Задачи-аналоги могут порой существенно различаться по трудности. В процессе поиска решения задачи, Пойа обращает внимание на полезность нахождения «...более простой аналогичной задачи» [8]. В процессе формирования приема или метода решения задач учитель, как правило, после решения одной (или нескольких) однотипных задач предлагает задачу аналогичную, но более трудную для учеников. Трудность задачи зависит от ряда факторов, в числе которых сложность структуры задачи, степень новизны формулировки и др.

При составлении задач-аналогов используются различные приемы, такие как варьирование числовых значений величин, варьирование сюжета, переформулировка задачи, расширение условия и добавление новых требований, составление подзадач, обобщение, конкретизация и др. [1], [2], [6]. Охарактеризуем и проиллюстрируем некоторые из этих приемов.

Варьирование числовых значений – самый простой прием получения задач-аналогов. Чаще всего с помощью этого приема составляют задачи-клоны. Однако варьирование числовых данных не всегда приводит к задачам одинаковой трудности. Трудность задачи для ученика изменяется, если, например, однозначные натуральные числа, или числа, кратные 10, заменить двузначными, трехзначными числами, не кратными 10; если вместо целых чисел использовать дробные, иррациональные числа и т. д.

Один из распространенных приемов составления задач, аналогичных данной текстовой задаче, – изменение сюжета задачи. Можно привести немало примеров таких изменений: изменение имен героев, названий объектов и т. п. Подобные изменения условия – одна из «хитростей» учителей, рассчитанная на «нерадивых» учеников. Для учеников, с трудом усваивающих материал, простое изменение действующих лиц в сюжете (например, вместо «два брата», – «мальчики Миша и Саша») может сделать задачу совершенно неузнаваемой.

Например. *Задача 1.* Сколько существует различных кодов, составленных из двух цифр? *Задача 2.* Сколько можно составить буквосочетаний из двух гласных букв русского алфавита?

Эти две задачами, безусловно, можно назвать аналогичными. Хотя изменение сюжета: смена цифр на буквы – делает задачи внешне непохожими. Способ решения, теоретический базис решения задач одинаков. Решение сводится к нахождению числа всевозможных пар объектов, выбираемых из двух десятиэлементных множеств с возможностью повтора. В первой задаче – всевозможные пары из двух элементов – двух цифр. Во второй задаче – последовательно из двух гласных букв.

Более сложный прием предусматривает изменение и условия задачи, и ее требования. Рассмотрим две задачи, которые, на наш взгляд, являются аналогами.

Задача 1. Четна или нечетна сумма $1+2+3+\dots+2014$?

Задача 2. Верно ли равенство:

$$\underbrace{(1+2+3+4+\dots+2014) + (1+2+3+4+\dots+2014) + \dots + (1+2+3+4+\dots+2014)}_{2013} = 2013002014?$$

Первая задача является, по сути, подзадачей второй. В этих задачах аналогичен метод решения: использование свойств четности суммы чисел.

При составлении задач-аналогов можно использовать обобщение и конкретизацию. Например. Исходная задача. Решить уравнение $5^{2x} - 2 \cdot 5^x - 15 = 0$. Уравнение с помощью замены переменной приводится к квадратному уравнению

$At^2 + Bt + C = 0$ (это обобщенная модель данного уравнения). Применяем конкретизацию: используем различные функции, получаем задачи-аналоги: $(x^2 + x)^2 + 4(x^2 + x) - 12 = 0$, $\log_9^2 x - 5\log_3 x + 21 = 0$.

Умение составлять задачи, аналоги – необходимое профессиональное умение современного учителя математики. Потому на занятиях по теории и ме-

тодике обучения математике должна проводиться целенаправленная работа по формированию данного умения у студентов педагогического направления. Кроме того, полезно и школьников вовлекать в работу по составлению задач-аналогов. Такая деятельность развивает творческую активность учеников, способствует выработке у них умений и навыков быстрого нахождения связей между решенными и новыми, более трудными задачами.

Список литературы

1. Алексеева С.В. Углубленное изучение курса геометрии 8-9 классов средней школы на основе внутриклассной дифференциации: Дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 1998. – 250 с.
2. Дорофеев Г. В. О составлении циклов взаимосвязанных задач // Математика в школе. – 1983. – № 6. – С. 34-39.
3. Зеленьяк О.П. Задачи разные – идеи решения схожие// Математика в школе. – №8. – 2008. – С.34-40.
4. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч.І. – М.: Просвещение, 1977. –110 с.
5. Крачковский С.М. Смысловые и визуальные сходства и различия некоторых математических задач // Математика в школе. – №5. – 2012. – С.23-34.
6. Ковалева Г.И. Теория и методика обучения математике: конструирование систем задач / Г. И. Ковалева, Н. А. Астахова, Т. Ю. Дюмина. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 156 с.
7. Менькова С.В. Математические «задачи-клоны»: сущность, дидактические функции, приемы составления // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4; URL: www.science-education.ru/118-13861.
8. Пойа Д. Как решать задачу / Гл. ред. Ю.М. Леви. – Львов: Журнал «Квантор», 1991. – 215 с.

Работа выполнена в рамках Федерального задания Минобрнауки России «Видовое многообразие задачных конструкций продуктивного обучения математике» (регистрационный номер 01201458168)

МНОГОУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Мирошникова О.Х.

доцент кафедры английского языка естественных факультетов
Южного федерального университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье описывается многоуровневая модель непрерывного иноязычного образования, реализующаяся на базе федерального университета, цель которой – объединить в единую систему на основе принципов непрерывности, вариативности и преемственности различные ступени системы профессионально-ориентированной иноязычной подготовки, включая многоуровневое высшее профессиональное образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура), систему дополнительного профессионального образования и систему повышения лингвистической квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная иноязычная подготовка, преемственность, многоуровневая система непрерывного иноязычного образования

Непрерывное образование относится к важным вызовам постиндустриального общества, нуждающегося в мобильных высококвалифицированных кадрах. Не обошел этот процесс и систему иноязычного образования на базе университетов, которые являются основными проводниками стратегий непрерывного образования, представляя собой «авангард социально-экономических изменений в мире и локомотив изменений в системе образования в целом» [1, URL].

Общеизвестно, что освоение иностранного языка как на профессиональном, так и на бытовом коммуникативном уровне – процесс длительный и непрерывный. Между тем, сложившаяся в настоящее время система иноязычной подготовки в неязыковом вузе не является, в полном смысле слова, непрерывной: не смотря на то, что иностранный язык преподается на всех структурно-образовательных уровнях, в преобладающем большинстве случаев имеет место разрыв в обучении, так как для неязыковых специальностей профессионально-языковая подготовка в рамках ООП ориентирована лишь на первые два курса обучения в бакалавриате, и первый год обучения в магистратуре и в аспирантуре. Такая постановка вопроса негативно сказывается на качестве иноязычной подготовки [2, с. 101]. Поэтому актуальной задачей инновационного университета представляется разработка такой системы непрерывной иноязычной подготовки, которая, в соответствии с социальным запросом общества, способствовала бы удовлетворению интересов и образовательных потребностей различных категорий граждан, включая обучающихся системе высшего многоуровневого образования (студенты бакалавриата и магистратуры, аспиранты и докторанты); слушателей курсов системы дополнительного профессионального образования (сотрудники университета, управленцы) и системы повышения квалификации педагогических кадров (профессорско-преподавательский состав).

На наш взгляд, проблему непрерывности иноязычного образования в вузе можно решить на централизованном уровне посредством адаптации существующих образовательных моделей на принципах вариативности и преемственности основных и дополнительных образовательных программ с вовлечением в непрерывный образовательный процесс всех звеньев образовательной структуры (формальное, неформальное и информальное образование). Подобная модель иноязычной подготовки реализуется в последние два года на базе Института журналистики, филологии и межкультурной коммуникации Южного Федерального университета. На базе кафедр английского языка естественных и гуманитарных факультетов разработаны и внедряются унифицированные компетент-

ностно-ориентированные программы иноязычной подготовки для специалистов естественнонаучного и гуманитарного профиля на уровне бакалавриата и магистратуры, разрабатываются аналогичные программы для подготовки кадров высшей квалификации. Параллельно изучаются запросы работодателей (для этого разработана специальная методика анкетирования магистрантов, аспирантов и работодателей с целью выявления потребностей рынка труда в специалистах со знанием иностранного языка), с учетом которых разрабатываются и внедряются программы дополнительного иноязычного профессионального образования, в том числе:

- курсы референтов-переводчиков в профессиональной сфере, рассчитанные на 217 учебных часов;
- модульный курс «Повышение коммуникативной компетенции по английскому языку студентов естественнонаучных и инженерных специальностей», рассчитанный на 72 часа и реализующийся с учетом начального уровня языковой подготовки обучающихся – от уровня А1 до уровня С1;
- программа внутривузовского повышения языковой коммуникативной компетенции научно-педагогических и административно-управленческих кадров, рассчитанная на 108 часов, и другие программы.

Языковая подготовка в сфере неформального образования осуществляется на базе различных учреждений, институционализированных под эгидой Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, таких как Центр профессионального развития, Испано-Российский центр языка и культуры, учебный центр «Школа устного перевода» и др.

Таким образом, непрерывность в системе иноязычного образования на базе федерального университета обеспечивается за счет комплексного подхода к организации учебного процесса на основе интеграции различных типов и уровней формальной и неформальной образовательной деятельности.

Список литературы

1. Игнатович Е.В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования [Электронный ресурс]/ Е.В. Игнатович //Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2./ Режим доступа: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2085>
2. Хомутова, Т.Н. Иноязычное образование в вузе: состояние, проблемы, решения [Текст] /Т.Н. Хомутова. // Вестник Южно-уральского государственного университета. Лингвистика. – 2013, т. 10, – №1. – С. 101-105.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Мияилович Т.В.

учитель начальных классов

МОУ «Дубовская СОШ с углубленным изучением отдельных предметов»,
Россия, г. Белгород

Болгова А.В.

НИУ «БелГУ»,

Россия, г. Белгород

В статье рассматривается деятельность учителя-воспитателя как организатора воспитательного процесса в школьном образовательном пространстве, что позволяет говорить о воспитании как специально организованной деятельности педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа, развитие личности, познавательная деятельность, педагог.

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Воспитание является одним из ведущих понятий в педагогике. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории. Прежде всего, различают воспитание в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях, выделяют: гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное

(религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другие виды воспитания [3, с. 123].

Одна из вечных проблем педагогики всегда состояла в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека. Общество имеет возможность предвидеть и заранее планировать определенные изменения в социальной среде и тем самым создавать благоприятные возможности для решения этой задачи.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно организованное воспитание, или специально организованная воспитательная работа. Там, где есть воспитание, т.е. учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей, используются все возможные положительные влияния общественной и природной среды и, с другой стороны, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласованность всех социальных институтов, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию [2, с. 74].

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. А преподавание – это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность – понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания.

Обучение, раскрытию сущности и содержания которого посвящено много исследований, лишь условно, для удобства и более глубокого его познания, рассматривается изолированно от воспитания. Неслучайно педагоги, занимающиеся разработкой проблемы содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), неотъемлемыми его компонентами наряду со знаниями и умениями, которыми человек овладевает в процессе обучения, считают опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Без единства преподавания и воспитательной работы реализовать названные элементы образования не представляется возможным. Выражаясь образно, целостный педагогический процесс в его содержательном ас-

пекте – это процесс, в котором воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание» (А.Дистервег) [1, с. 28].

Сравним в общих чертах деятельность преподавания, имеющую место как в процессе обучения, так и во внеурочное время, и воспитательную работу, которая осуществляется в целостном педагогическом процессе.

Преподавание, осуществляемое в рамках любой организационной формы, а не только урока, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, ибо она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности.

Содержание обучения, а, следовательно, и логику преподавания можно жестко запрограммировать, чего не допускает содержание воспитательной работы. Формирование знаний, умений и навыков из области этики, эстетики и других наук и искусств, изучение которых не предусмотрено учебными планами, по существу есть не что иное, как обучение. В воспитательной работе приемлемо планирование лишь в самых общих чертах: отношение к обществу, к труду, к людям, к науке (учению), к природе, к вещам, предметам и явлениям окружающего мира, к самому себе. Логика воспитательной работы учителя в каждом отдельно взятом классе нельзя предопределить нормативными документами.

Преподаватель имеет дело примерно с однородным «исходным материалом». Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т.е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика. Воспитатель вынужден считаться с тем, что его педагогические воздействия могут пересекаться с неорганизованными и организованными отрицательными влияниями на школьника. Преподавание как деятельность имеет дискретный характер. Оно обычно не предполагает взаимодействия с учащимися в подготовительный период, который может быть более или менее продолжительным. Особенность воспитательной работы состоит в том, что даже при условии отсутствия непосредственного контакта с учителем воспитанник находится под его опосредованным влиянием. Обычно подготовительная часть в воспитательной работе более продолжительна, а нередко и более значима, чем основная часть [4, с. 62].

Критерий эффективности деятельности учащихся в процессе обучения – уровень усвоения знаний и умений, овладения способами решения познаватель-

ных и практических задач, интенсивности продвижения в развитии. Результаты деятельности учащихся легко выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях. В воспитательной работе осложнено соотнесение результатов деятельности воспитателя с выработанными критериями воспитанности. Очень трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно воспитателя. В воспитательном процессе затруднено предвидение результатов тех или иных воспитательных действий и их получение надолго отсрочено во времени. В воспитательной работе невозможно своевременно установить обратную связь.

Отмеченные различия в организации деятельности преподавания и воспитательной работы показывают, что преподавание значительно легче по способам его организации и реализации, а в структуре целостного педагогического процесса оно занимает подчиненное положение. Если в процессе обучения практически все можно доказать или вывести логически, то вызвать и закрепить те или иные отношения личности значительно сложнее, поскольку решающую роль здесь играет свобода выбора. Именно поэтому успешность учения во многом зависит от сформированного познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, т.е. от результатов не только преподавания, но и воспитательной работы.

Итак, из многих видов деятельности школьников познавательная деятельность не замыкается только рамками обучения, которое, в свою очередь, «отягощено» воспитательными функциями. Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются, прежде всего, те учителя, которые владеют педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы детей, создавать на уроке атмосферу общего творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах одноклассников. Это говорит о том, что не преподавательские умения, а умения воспитательной работы являются первичными в содержании профессиональной готовности учителя. В связи с этим профессиональная подготовка будущих учителей имеет своей целью формирование их готовности к управлению целостным педагогическим процессом.

Список литературы

1. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М., 1996. – 576 с.
2. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов-на-Дону, 1997. – 144 с.
3. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара, 1997. – 465 с.
4. Профессиональная культура учителя. / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993. – 576 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Павлова С.П.

ст. преподаватель КИЯ по ГС Института зарубежной филологии и
регионоведения СВФУ,
Россия, г. Якутск

Алексеева С.С.

ст. преподаватель КИЯ по ГС Института зарубежной филологии и
регионоведения СВФУ,
Россия, г. Якутск

В статье личностно-ориентированный подход рассматривается проблема создания необходимых условий для раскрытия способностей и творческого потенциала студентов при обучении иностранному языку. Это один из приоритетных направлений в формировании навыков владения иностранным языком. Применение эффективных форм коммуникативного обучения способствует воспитанию свободной и развитой личности, способной жить в современном мире.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, необходимые условия, обучение в сотрудничестве, метод проектов, роль преподавателя.

Изучение иностранного языка позволяет человеку значительно расширить свои коммуникативные возможности, повысить уровень культуры. Данная задача вдвойне важна в связи с расширением всемирного экономического, информативного и культурного пространства [5, с.5] Сменились ценностные ориентации и в качестве самой большой ценности признается свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. [2]

Актуальность данной проблемы состоит в том, что студенты затрудняются проявить свои способности в общении с носителями языка и не всегда могут включиться в межкультурное общение. Тем более, что в нашем университете ежегодно растет число иностранных студентов из Европы и Азии, в том числе прибывших по обмену из немецкоязычных стран – Австрии и Германии. Всё это повышает требования к уровню обученности студентов по иностранному языку в области владения иноязычной речью.

Компетенции, понимаемые как конкретные знания, навыки и умения, проявляющиеся в практической деятельности, являются основой профессионализма современного выпускника [1, с.54].

Коммуникативное обучение ориентировано на личность. Одним из непрелюбимых условий коммуникативного обучения иностранному языку является создание на занятии благоприятного психологического климата. Обучение, по-

строенное на уважении личности каждого обучаемого, проходящее в атмосфере доброжелательности, раскрепощенности, помогает раскрыться разным сторонам личности, освободиться от множества психологических барьеров, например, от скованности, застенчивости, неуверенности в себе. Все это способствует формированию социально важных качеств личности [3, с.25]

Большинство зарубежных методик обучения иностранному языку основаны на личностно-ориентированном и коммуникативном подходе. Данные методики преследуют цель в первую очередь научить человека в течении короткого времени говорить на иностранном языке, уметь моментально выражать свою мысль. Исходя из этой цели построен и весь процесс обучения. Основную часть времени обучаемые не слушают и пишут, а говорят, говорят и еще раз говорят (с преподавателем, между собой, произносят монологи и т.д.). Преподаватель лишь незаметно «дирижирует» процессом говорения. Весь урок происходит как живая беседа, в которую втянуты все участники. Считается, что самое главное – «разговорить человека», сломать психологический барьер перед мгновенным и спонтанным выражением мыслей на иностранном языке (можно с ошибками). Лишь после того как студенты получили навык свободного говорения начинается «шлифовка» языка [5, с.28]. Главное в этой методике – заложить основы владения иностранным языком именно как средством общения и приучить обучаемых рассматривать иностранный язык как удобный и необходимый современному человеку инструмент практического общения [5, с.29].

Одним из приемов личностно-ориентированного обучения иностранному языку является обучение в сотрудничестве. Обучение в сотрудничестве, обучение в малых группах относится к технологиям гуманистического направления в педагогике. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных ситуациях. Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов студентов, их интеллектуального развития, но и нравственного. Помочь другу, разделить радость успеха или горечь неудачи. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе [2].

Эффективному решению проблемы обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации может способствовать метод проектов, который позволяет реализовать наиболее сложную и существенную для методики задачу – создание языковой среды. Метод проектов помогает создать творческую атмосферу, непринужденную обстановку и условия для развития личности, студенты учатся продуктивно, свободно и без принуждения [2].

В этом году метод проекта был использован в нашем университете на межфакультетской кафедре иностранных языков по гуманитарным специальностям СВФУ, где была впервые спроектирована и проведена рождественская ярмарка среди студентов-филологов, изучающих немецкий язык. Прежде всего, были составлены положение и сценарий проведения мероприятия, названы но-

минации. Студенты получили задания. Одним словом, началась подготовка к рождественскому вечеру. Студенты активно использовали Интернетресурс. Писали рефераты на заданную тему. Разучивали известную рождественскую песенку «О, Tannenbaum» для общего исполнения на вечере, стихи, готовили инсценировки и блюда. А когда наступил этот день, мы увидели, насколько креативны и активны наши студенты. Они оформили рождественские ларьки: некоторые украсили рождественские елочки, приготовили сладости, например, одна студентка испекла «Stollen» строго по немецкому рецепту, оформили рождественские открытки, многие внесли атрибуты рождества – ангелочков, венок со свечами – символ адвента, рисунки, поделки с изображением младенца Христа и т.д. Участники вечера посмотрели слайды на тему «Рождество в Германии». Студенты приняли активное участие в рождественском вечере: пели, показали инсценировки, читали стихи. Лучшие выступления были отмечены жюри по номинациям. Вечер прошел необычно и интересно, там царила праздничная и доброжелательная атмосфера. Студенты получили необходимую и полезную информацию о старой и доброй традиции немецкого народа и расширили свой кругозор. Мы пришли к выводу, что метод проектов один из самых приемлемых для раскрытия духовного потенциала, творческих сил и способностей студентов. Он стимулирует и мотивирует их на осознанное изучение иностранного языка.

В интерактивном обучении существенно меняется роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя как организатора игры – внешнее управление всем игровым процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создания условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи [4, с.24].

Таким образом, личностно-ориентированный подход позволяет внедрить в учебный процесс активные формы в обучении. Делается акцент на групповые и парные работы. В качестве наиболее адекватных технологий обучения выступает обучение в сотрудничестве, метод проектов, включение таких видов работ, которые вызывают эмоциональную разрядку студентов.

Необходимы следующие условия:

- 1) индивидуальный подход к студенту;
- 2) создание комфортных (психологических) условий, в которых будет раскрываться творческий потенциал студентов;
- 3) тщательный отбор учебного материала, значимый и интересный для студентов;
- 4) применение интерактивных форм обучения иностранному языку (групповая, парная, индивидуальная работа) [2].

Личностно-ориентированный подход предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения и к его методической организации. Он предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы студентов, их ин-

дивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения.

Список литературы:

1. Беленова А.А. Современные цели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе» [Текст] / А.А. Беленова. М.: Журнал «Иностранные языки в высшей школе», 2012. – 8 с.
2. Калинин С.М. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Сергей Михайлович Калинин. Режим доступа: <http://nsportal.ru/kalinkin-sergey-mihaylovich>.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии [Текст] /Альвина Павловна Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
4. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность [Текст] / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Издат-во «Просвещение», 1993. – 159 с.
5. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранного языка [Текст] / А.А. Утробина. – М., 2006. – 112 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Панасенкова М.М.

руководитель кафедры социализации личности и коррекционной педагогики
Ставропольского краевого института развития образования,
повышения квалификации и переподготовки работников образования,
канд. пед. наук,
Россия, г. Ставрополь

В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности. Даны особенности совершенствования профессиональной компетентности в системе повышения квалификации. Суть повышения квалификации определяется в опережающей подготовке педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, повышение квалификации, самообразование.

В современных условиях развитие профессиональной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации является одним из фундаментальных базовых компонентов их профессиональной подготовки, обусловленное совокупностью профессиональных знаний, специальных умений, ценностных отношений.

Поэтому необходимо создать все условия для совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации.

Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает компетенции, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач в следующих областях: постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; обеспечение информационной основы педагогической деятельности; разработка программ и принятие педагогических решений; организация учебной деятельности.

В справочной литературе понятие «компетентный» определяется как «(лат. *competens, competes* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [1, с. 316-317].

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности педагога, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность» [4, с. 9], то термин «педагогическая компетентность», то оба термина, а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность».

В настоящее время в науке нет единого подхода к определению данного понятия. Так, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [2, с. 9].

Профессиональная компетентность – характеристика, которая отображает деловые и личностные качества специалиста, отображает уровень знаний, умений, опыта, достаточных для того, чтобы достичь цели в определенном виде профессиональной деятельности, а также моральную позицию специалиста [3, с. 722].

Профессиональная компетентность педагога является одним из факторов, оказывающих существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства, на адаптацию образовательного учреждения к динамически изменяющимся условиям, на инновационную деятельность. От неё принципиально зависит, насколько и как именно будут раскрыты возможности и способности ученика, каковы перспективы взаимодействия и конкретные формы сотрудничества ученика и учителя.

Проведенный анализ показывает, что в представленных определениях наблюдается разнообразие трактовок термина «компетентность», что отражает сложность и многогранность данного понятия.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью повышение квалификации и профессионализма педагога, т. е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образова-

ния – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, самообразованию и самосовершенствованию.

Современному педагогу становится необходимым постоянно повышать уровень своих профессиональных компетентностей: предметной, коммуникативной, методической, информационной, общекультурной, правовой.

Совершенствование профессиональной компетентности педагога продолжается на протяжении всего периода осуществляемой деятельности на основе углубления его профессионального, нравственного, общекультурного, творческого, рефлексивного потенциала, самосовершенствования и охватывает все сферы личности.

Одним из направлений развития профессиональной компетентности педагога является повышение квалификации.

В этой связи суть повышения квалификации определяется в опережающей подготовке педагогических работников, заключающейся не только в специализированной функции, то есть предоставлении слушателям определенного количества информации. Современная система повышения квалификации должна выполнять ряд таких важных функций, как:

- компенсаторная, т. е. восполнение пробелов в базовом (профессиональном) образовании;
- адаптивная, предполагающая оперативную подготовку и переподготовку человека к изменяющимся условиям деятельности и общества;
- развивающая – формирование педагогической направленности личности;
- инновационная – обновление теоретических знаний и совершенствование умений;
- ориентационная – осуществление самообразования в межкурсовой период.

В Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования сложилась система работы с педагогами интернатных учреждений.

Разработке дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации педагогических работников интернатных учреждений в институте принадлежит особая роль.

На протяжении нескольких лет для педагогов интернатных учреждений (детских домов, специальных (коррекционных) образовательных учреждений) разработаны и реализуются следующие программы краткосрочных курсов повышения квалификации (78 часов):

- «Воспитательная среда специального (коррекционного) образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья»;
- «Комплексное сопровождение социальной адаптации и жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»;

- «Коррекционно-педагогическая деятельность учителя в специальном (коррекционном) учреждении»;

- «Содержание и методика работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей».

Одной из ведущих форм повышения уровня профессионального мастерства является изучение опыта коллег, трансляция своего собственного опыта. В Ставропольском крае стало традиционным использование мастер-классов, проведение открытых уроков опытными педагогами на курсах повышения квалификации. Кроме того, для педагогических работников детских домов один раз в два года проводится краевой педагогический фестиваль «Радуга», на котором педагоги транслируют свой опыт работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Ежегодно обучаются на курсах повышения квалификации, участвуют в фестивалях, научно-практических семинарах и конференциях до 40% педагогов.

Результаты эффективности курсовой подготовки отслеживаются через итоговые анкеты и диагностические карты слушателей. Самоанализ помогает педагогу спланировать работу по развитию своей профессиональной компетентности уже в новом качестве и на более высоком уровне.

Следует отметить, что не один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Можно выделить следующие пути осуществления профессионального развития учителя:

– посредством самообразования, т.е. собственного желания, постановки цели, задач, последовательного приближения к этой цели через определенные действия;

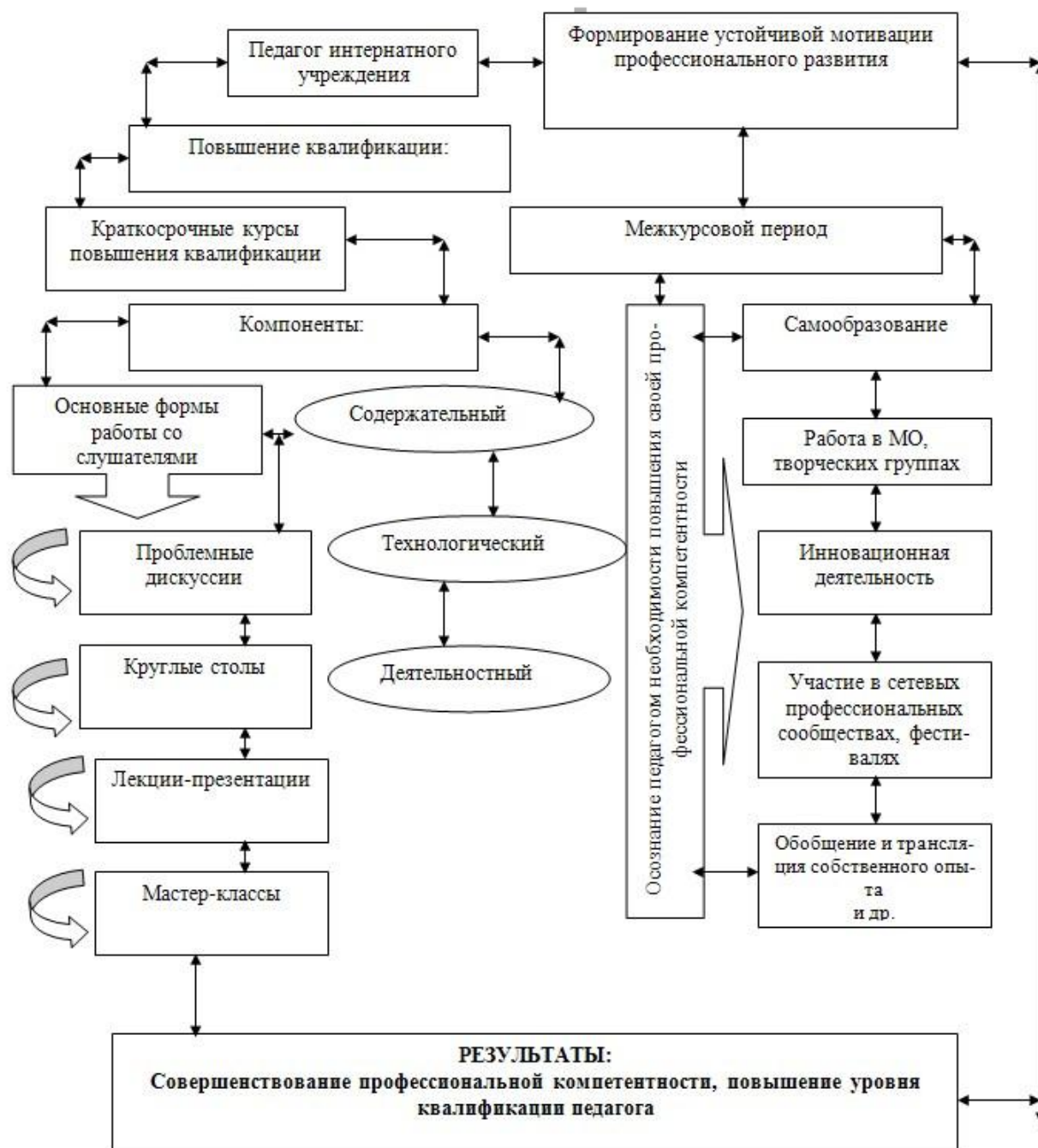
– за счет осознанного, обязательно добровольного участия педагога в организованных образовательной организацией мероприятиях, т.е. фактора влияния окружающей профессиональной среды на мотивацию педагога и его желание профессионально развиваться и расти.

Основным положением системы непрерывного профессионального образования является приоритет личности в выборе и построении своей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями. Эффективность самообразования строится на следующих принципах: самостоятельности и добровольности; учета индивидуальности, профессионального опыта, актуальности результатов саморазвития для практической повседневной работы педагога, психофизиологических особенностей и др.

Практика совершенствования профессиональной компетентности педагога в институте повышения квалификации показывает, что кратковременное пребывание на курсах кардинально не решает проблему приобретения специалистом новой компетенции. Развитие компетентности педагога предполагает изменение значимых качеств в результате его осознанной целенаправленной активности.

Схема

Модель совершенствования профессиональной компетентности педагога интернатного учреждения



Одним из условий эффективности развития профессиональной компетентности педагога является межкурсовой период повышения квалификации. Данный период должен стать закономерным этапом непрерывного образования педагогических работников, включающий систему организованного обучения и сопровождения самообразования в период между курсовой подготовкой. Целе-направленная система методической работы, организованная в межкурсовой пе-риод, повышает уровень профессиональной компетентности педагога. Органи-

зационными формами методической работы являются: теоретические семинары; семинары-практикумы; методические консультации; наставничество; взаимопосещение занятий; работа над методической темой; индивидуальное собеседование; дискуссии, участие в сетевых профессиональных сообществах и др.

Нами разработана модель совершенствования профессиональной компетентности педагогов интернатных учреждений в условиях института повышения квалификации (см. схема).

Наш опыт показывает, что становление педагога как полноценного субъекта профессиональной деятельности возможно только в условиях непрерывного процесса развития его профессиональной компетентности.

Таким образом, совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников интернатных учреждений в условиях института повышения квалификации представляет собой органическую взаимосвязь различных вариантов обучения: на краткосрочных курсах повышения квалификации и в межкурсовой период (самообразование, участие в сетевых профессиональных сообществах, работе творческих групп, методических объединений и др.).

Список литературы

1. Большой словарь иностранных слов в русском языке: 20000 слов и словосочетаний. – М.: ЮНВЕС, 2004. – 784 с.
2. Гришина, И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования [Текст] : Монография – СПб: СПбГУПМ, 2002.
3. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
4. Психология: словарь [Текст]: А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1984. – 212 с.
5. Федина, О.П. Совершенствование профессиональной компетенции учителей английского языка в системе повышения квалификации [Электронный ресурс] / О.П. Федина. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyye>.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Савельева Г.В.

доцент кафедры специальных методик и русского языка
Курского государственного университета,
канд. пед. наук,
Россия, г. Курск

В статье в русле решения проблемы формирования речевых умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями представлены ключевые методические компоненты по реализации коммуникативного подхода на уроках русского языка.

Ключевые слова: коммуникативный подход, обучение в сотрудничестве, принципы коммуникативного подхода, ситуативные упражнения.

Речь, являясь средством познания и общения, служит важнейшим инструментом социализации и адаптации учащихся с нарушениями интеллекта. Развитие речи оказывает большое влияние на формирование личности, волевые качества, характер, взгляды, убеждения. Свободное и правильное владение речью дает учащимся возможность находить общий язык с другими людьми, поддерживать с ними добрые отношения. У говорящего появляется уверенность в себе, что способствует становлению его как личности. Можно сказать, что речь человека – это его визитная карточка, благодаря правильной речи ребёнку легче адаптироваться в социальной среде.

Характерной особенностью учащихся с нарушениями интеллекта является несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства коммуникации, что ограничивает ребенка в общении с окружающим миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества. Специфические особенности и нарушения речи данной категории детей неоднократно отмечали в своих трудах А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, М.И. Шишкова и др. Поэтому проблема формирования речевого общения у школьников с нарушениями интеллекта и сегодня остается весьма актуальной.

К сожалению, традиционная методика обучения русскому языку, не минимизирует дефицитарность коммуникативных умений и речевых средств у школьников с нарушениями интеллекта, и следовательно, необходима трансформация действующей методики развития речи учащихся и поиска иных технологий обучения, направленных на развитие речи как средства общения в условиях специальной школы.

Методические поиски последних лет привели к открытию эффективных путей и средств формирования у учащихся коммуникативно-речевых умений, к разработке новых подходов к работе над речью школьников на уроках русского языка и развития речи. В современной методике обучения русскому языку основополагающим является коммуникативный подход, который рассматривается в качестве теоретической базы обучения и предполагает формирование и развитие речи ребенка на коммуникативной основе. Это означает, что обучение носит коммуникативный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством «речевой деятельности». При этом понимание общения как вида деятельности базируется на идее Л.С. Выготского, согласно которой важнейшей функцией речи является её коммуникативность, т.е. общение рассматривается как коммуникативная деятельность.

Коммуникативный подход в обучении русскому языку учащихся с нарушениями интеллекта отличается от традиционного используемыми средствами обучения, в качестве которых выступают: говорение, аудирование, чтение,

письмо, паралингвистика (интонация, дикция, темп, ритмика и т.п.), кинесика (жесты, мимика).

Чтобы научиться правильной и выразительной речи, школьники должны говорить на уроке; чтобы научиться слышать звучащую речь, разбираться в её оттенках, они должны слушать.

Данный подход в обучении русскому языку несколько меняет соотношение в использовании методов обучения. В практике работы применяются собственно познавательные методы, обеспечивающие в основном получение языковых знаний, без которых невозможно развитие речи. Но все большее предпочтение отдается так называемым тренировочным (имитационный, моделирования речевого высказывания) методам, которые призваны формировать коммуникативные умения и навыки.

Новой интерпретацией коммуникативного подхода в отечественной методике является обучение в сотрудничестве, которое предполагает создание условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, а процесс обучения является моделью процесса общения. Коммуникативная методика способствует овладению учащимися навыками разговорной речи. Это обеспечивается за счёт усвоения различных видов монологической речи, типовых диалогов и форм речевого моделирования (С.Ю. Ильина, С.В. Комарова). При этом лингвистическая информация дается только как материал вспомогательный, знание которого позволит учащимся повысить свой коммуникативно-речевой уровень. Общеизвестно, что работа по формированию коммуникативно-речевых умений у школьников должна проводиться на всех языковых уровнях, так как только при соблюдении системности возможно сформировать у выпускников специальной школы VIII вида речевые средства для целей общения. Начинать эту работу необходимо с освоения детьми основной единицы общения – предложения. Только через предложение приобретают коммуникативную значимость элементы других речевых уровней.

Ключевыми компонентами реализации коммуникативного подхода в работе над предложением в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида явились принципы обучения разнообразным синтаксическим конструкциям, направления работы, типичные ситуации речевого общения, виды заданий и упражнений.

Разработанная методика направлена, прежде всего, на формирование у школьников умений построения простых предложений (т.е. овладение ими способом развития механизмов порождения речи) и практического применения грамматических конструкций различной сложности в устной речи в соответствии с коммуникативными задачами.

Реализуя заявленный подход, необходимо использовать дидактические упражнения, имеющие коммуникативную направленность. Их специфика заключается в том, что они, моделируя процесс речевого общения по форме, должны проходить в виде обмена репликами – диалога. Упражнения коммуникативной направленности ориентируют учащихся на использование различных

логико-грамматических конструкций и синтаксических форм в речевой практике в соответствии с коммуникативными задачами. В их основе лежит заданная ситуация. Они должны включать 3 основных компонента; задание (его смысл в том, чтобы ученик отреагировал на речевую ситуацию), описание речевой ситуации, речевая реакция (то есть включение учащихся в коммуникативную деятельность). Ситуации по содержанию должны быть близки и интересны школьникам. Они могут быть взяты из повседневной жизни или вымышленные, или такие, которые предполагают решение какой-либо проблемы, и т.д. Но в любом случае, они должны увлекать, а не вызывать чувство разочарования. Именно в процессе выполнения ситуативных упражнений возможно осуществить не только коммуникативный замысел, но и отработать структуру определенного предложения, учить наполнять его различными семантическими отношениями

Предлагаемая система работы по формированию различных синтаксических структур в разговорной речи школьников должна учитывать особенности познавательной и речевой деятельности учащихся, их социально-практический опыт, уровень речепорождения и коммуникативную целесообразность.

Методическое обеспечение реализации коммуникативного подхода подчинено следующим принципам: комплексного подхода, опоры на наглядно-практическую деятельность, ситуативно-тематической организации материала, многократности использования синтаксических конструкций в речи.

Работа по формированию в речи школьников разнообразных логико-грамматических конструкций простых предложений проводилась по следующим основным направлениям:

- обеспечение мотивации речи;
- смысловое структурирование;
- грамматическое оформление;
- интонирование синтаксических конструкций.

Обозначенные направления реализовывались комплексно и в тесной взаимосвязи.

Большие возможности для усвоения школьниками с нарушениями интеллекта грамматических признаков предложения заключают в себе такие виды заданий, как восстановление деформированных предложений, изменение формы слов, употребление предлогов и управляемой формы существительного, распространение и дополнение высказываний по вопросам, их постановка к отдельным членам предложения и т.д. Учитывая, что в вышеперечисленных упражнениях внутренняя программа дана в готовом виде, учащимся предстояло решить только одну грамматическую задачу.

Организуя работу по развитию речи школьников с интеллектуальными нарушениями на основе коммуникативного подхода, педагог должен учитывать следующее:

- поддержанию речевой активности, повышению мотивации и развертыванию смысловой программы высказывания учащихся способствует применение

ние различных схем, сюжетных картинок, вопросников, упражнений по составлению диалогов, а также демонстрация действий;

– учитывая, что синтаксис разговорной речи требует от собеседников умения не только отвечать на вопросы, но и задавать их с целью поддержания беседы, отдельные виды заданий были ориентированы на работу детей в парах. При этом пары необходимо организовывать по принципу оптимального повышения мотивации и с учетом уровня речевого развития детей;

– методика формирования структуры предложения должна выстраиваться в определенной иерархии: устная разговорная речь, устная речь школьного обучения и письменная речь. Это способствует практическому овладению учащимися навыками использования различных логико-грамматических структур в разных ситуациях;

– первоначальное ознакомление с речевыми структурами любого уровня иерархии осуществляется на образцах различных моделей с правильным интонированием и с опорой на наглядно-практическую деятельность;

– наиболее оптимальным этапом отработки правильного интонирования синтаксической модели является переход от диалогической речи, где используются сокращенные и усеченные конструкции к описательной монологической речи, где используются полные формы, в которых заложена новая предикативная основа или новые семантические отношения.

Полагаем, что коммуникативная направленность обучения должна стать одним из основных принципов методического обеспечения работы над речью школьников с нарушениями интеллекта.

Список литературы

1. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшекласников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку // Дефектология. – 2003. – № 5 – С. 58-63.
2. Комарова С.В. Формирование речевой коммуникации учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида на уроках развития речи: Автореф. дис...канд. пед наук. – М., 2005.

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Сальцева С.В.

зав. кафедрой социальной педагогики и социологии
Оренбургского государственного педагогического университета,
д-р пед. наук, проф.,
Россия, г. Оренбург

В статье рассматривается совокупность методов, используемых в социально-педагогической практике, охарактеризованы основные из них. Обоснована необходимость

интеграции традиций и новаций в процессе социального воспитания личности с учетом специфики социально-педагогических задач.

Ключевые слова: методы и технологии, социально-педагогическая деятельность, социальное воспитание, традиции и новации в педагогике.

Специфика содержания социально-педагогической деятельности отражает ее интегрированный характер, предъявляющий субъекту особые требования, обнаруживающие достаточно расширенные границы его профессии. Специалисты, которые осуществляют социально-педагогическую деятельность – это и педагоги, учителя и классные руководители, воспитатели, психологи, и социальные работники, социальные педагоги.

Основными направлениями их работы, имеющей социально-педагогическую направленность, выступают:

- формирование взаимообогащающих отношений человека и социума, гуманных отношений между людьми в обществе;
- содействие самостоятельности в развитии личности человека, испытывающего проблемы и затруднения в жизненной ситуации;
- оказание помощи в ситуации социальной адаптации, при необходимости реабилитации личности;
- поддержка благоприятного климата, здоровых отношений в семье;
- устранение острого дефицита общения;
- совместное разрешение личных и социальных проблем;
- анализ и преодоление конфликтных ситуаций в сфере межличностных отношений;
- реализация правового просвещения и разъяснение личностных прав и обязанностей;
- представление интересов детей (при необходимости) в суде или в органах милиции или в суде;
- координация действий с различными административными органами, другими работниками специальных учреждений при подготовке комплектов документации для трудоустройства или обучения;
- патронаж семьи и детей, требующих социально – медицинской помощи [3; 5].

Каждый из названных видов деятельности предполагает свой набор методов, технологий, форм осуществления, что помогает достичь больших результатов в содействии человеку в качестве и успешности его жизнедеятельности.

Анализ и характеристика классификаций методов воспитания свидетельствует, что в социально-педагогической деятельности чрезвычайно действенна традиционная классификация, утверждающая целостность влияния на личность при ее формировании, подчеркивающая неразрывную связь всех сфер биопсихо-социо – существа человека, в соответствии с которой и необходимо при-

менять методы и технологии. Грамотно действующий педагог обязательно направляет свои усилия на формирование сознания. Он не вкладывает в голову воспитанника готовые истины, советы и рекомендации. Ему важно добиться включения осознанного понимания своей ситуации, своего состояния на данный момент, понимания существующей проблемы [6].

В этих целях используются *методы формирования сознания*, прежде всего, словесные: беседа, рассказ, лекция или даже их цикл, и, главное – убеждение. Это приводит к тому, что человек действует на основе сформированных убеждений (уже как освоенных ценностей, установок) и полученных знаний, то есть владеет и пользуется своим сознанием, со знанием дела.

Но описанная выше группа методов не может оказаться в гордом одиночестве, потому что человек с углубленным, расширенным сознанием знает, но не всегда умеет что-то делать качественно, эффективно. В работе с ним требуется еще одна группа методов: *методы организации деятельности, развития опыта поведения*. Сюда включают такие методы, как упражнение, тренинг, поручение, инструктаж, воспитывающие ситуации.

Данные методы дают ясное представление о том, что нужно усвоить, выразить требования к образу действия в коротком и ясном правиле. Они дают возможность получить умение, опыт выполнения того, что задумано и обдумано (на уровне мыслительной деятельности) сознанием уже в реальности, на практике. Многократное повторение, упражнение и совершенствование способов действий дают устойчивую основу поведения.

И есть еще одна необходимая группа: *методы стимулирования*. В нее входят поощрение, наказание, соревнование. Достаточно спорно ее использование в педагогической деятельности, часто результативность противоречива. Но происходит это скорее от педагогической и психологической неграмотности в применения таких методов. Важно понять, что эта группа не формирует и не развивает качеств, умений, отношений, только стимулирует личность обратить внимание на недостаточно высокий уровень их проявления. И только при использовании в ситуации затруднения методы двух первых групп появляется явная динамика в сознании и поведении, что не удастся добиться методами прямого стимулирования, имеющими эффект кратковременный, а иногда и отрицательный. Даже поощрение – обоюдоострый инструмент, и требует чрезвычайно тонкого педагогического такта – одного хвалят, награждают, а другие при этом себя чувствуют обиженными, хотят справедливости.

Немаловажное значение имеют также *методы группы контроля*, самоконтроля и самооценки, объединяющие наблюдение, опросные методы (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов творческой деятельности. При этом требуется благожелательное, заинтересованное отношение педагога к воспитанникам при выявлении и анализе возникающих трудностей, обсуждении способов дальнейшей работы и контроле за их выполнением. Еще важнее пробудить в ребенке стремление к самоконтролю, умению видеть свои ошибки [2; 4].

В качестве новационных, из множества появившихся в педагогике методов, остановимся на методике, имеющей конкретную направленность, предназначение в работе с личностью, группой, коллективом. Главные цели этой методики – назовем ее социально-педагогической: социально-педагогическая профилактика, социальная реабилитация, коррекция, социализации, активизация профессионального самоопределения. Данная методика существенно помогает в решении определенной проблемы человека, группы и, прежде всего, направлена на то, чтобы включить человека в активное решение собственных проблем [7].

Специфика данных методов заключается в том, что – субъект применения – соц. педагог, психолог, специалист по социальной работе, классный руководитель, воспитатель проявляет высочайший уровень профессионализма и наличие таких индивидуальных качеств, которые позволяют реализовать все названные методы в условиях естественного протекания жизнедеятельности воспитанников, без организации специальных лабораторных условий для диагностики и анализа результатов. Все этапы протекают последовательно, и не специально, намеренно, создаются, а учитываются при создавшихся обстоятельствах, в которых и действует высокопрофессиональный специалист, организуя действия и поведение, наблюдая, диагностируя, контролируя и одновременно корректируя, предупреждая возможные негативные риски для жизни подопечного. При этом применяется и традиционная совокупность приемов и методов, для обеспечения эффективности процесса социализации подрастающего поколения, и, осуществляется выбор способов и рациональное расчленение на процедуры и операции для определения оптимальных социально-педагогических средств.

Используются современные социоигровые адаптационные методы, кейсы по социальной адаптации учащихся, методы социально-проектной деятельности, групповые тренинги, метод гендерной дифференциации, сказкотерапия, интерактивные методы поддержки учащихся и родителей [1].

В поле действия и внимания педагога находятся и объекты назначения (семья, участники событий, учащиеся и учителя, администрация школы) – и окружающая среда, место применения (образовательное учреждение, специализированный центр, место жительства, микрорайон или весь город, регион и т.д.); – и адекватный вариант реализации методики (личная беседа, собеседование с родителями, адекватные социальные технологии, тренинги, практикумы, консультирование).

Именно при такой интеграции традиций и инноваций наблюдается наиболее высокая результативность осуществления всех социально-педагогических задач по эффективному воспитанию подрастающего поколения.

Список литературы

1. Долгова, В.М. Сборник игр и упражнений по социальной адаптации учащегося лица: учеб.-метод. пособ. / В.М. Долгова. – Оренбург: Экспресс-печать, 2013. – 110 с.
2. Крылова, Н.Б. Социально-педагогические технологии в работе с детьми и семьями группы риска / Н. Б. Крылова. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 184 с.

3. Литвак, Р.А. Введение в социальную педагогику: учеб. пособ. / Р.А. Литвак. – Челябинск, 2008. – 410 с.
4. Педагогика / В. А. Сластенин и др. – М.: ИЦ "Академия", 2002. – 192 с.
5. Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики: монография; под науч. ред. С.В. Сальцевой. – Оренбург: ОГПУ, 2010. – 340 с.
6. Социум и школьник: методология педагогического исследования взаимодействия: монография / С.В. Сальцева, С.Н. Жданова. – М.: Изд-во УРАО, 2010. – 170 с.
7. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога / М.В. Шакурова. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ В МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Сапельников Д.С.

ст. преподаватель кафедры оркестровых духовых и ударных инструментов
ТГМПИ им. С.В. Рахманинова,
канд. пед. наук,
Россия, г. Тамбов

В статье предлагается взгляд на феномен педагогического общения в сфере музыкального искусства в социокультурном контексте сегодняшнего дня, описывается структура педагогического общения и его специфика, средства педагогического общения, профессионально значимые качества личности педагога.

Ключевые слова: Педагогическое общение, структура, средства, профессионально значимые качества личности педагога.

В начале XXI века рост активности общества потребления наряду с интенсивным развитием информационных технологий кардинальным образом перестроили картину мира. Иерархическая система ценностей существенно сужается и редуцируется, процветает философия успешности, целевые установки выходят на первый план, усиливаются тенденции профессионализма. Человека, ребёнка оказывается предметом пристального внимания и потребительских интересов бизнеса, экстремистских религиозных и политических течений, конкурирующих государств. В этих условиях жизненно важной для личности и для народа становится возможность передачи младшим поколениям своего мировоззрения, мироощущения, своих ценностей, традиций, культуры. Базовой основой в этих процессах как в институте семьи, так и в институте образования оказывается, наряду с профессионализмом педагога, личностный, человеческий контакт.

Педагогическое общение как явление впервые появилось вместе с началом процесса передачи первого социального опыта от коммуникатора реципиенту, но потребность в его осмысления проявилась совсем недавно – в отечественный психолого-педагогической тезаурус понятие было введено лишь в конце в 70-х

годов XX столетия В. А. Кан-Калликом и А. А. Леонтьевым. Интерес к изучению феномена во многом связан с исследованиями в области педагогической психологии, которые показали, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

На сегодняшний день, несмотря на различия во взглядах исследователей педагогического общения, в рамках развивающего обучения оно может быть определено ***как совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащегося*** [1, 488].

В изучении проблемы наблюдается три магистральных направления. Научная работа по определению структуры и условий формирования коммуникативных умений преподавателя велась и ведётся В. А. Кан-Калликом, Ю. Н. Емельяновым, Г. А. Ковалевым, А. А. Леонтьевым. В этом аспекте получили развитие такие методы активного социального обучения как ролевые игры, социально-психологические тренинги, дискуссии, с помощью которых педагоги овладевают способами взаимодействия, развивая общительность. Не менее важным направлением по проблеме педагогического общения явилось изучение взаимопонимания между педагогом и обучающимся (А. А. Бодалев, С. В. Кондратьева). Исследователи направили своё внимание на поиск определённых условий и приёмов, обеспечивающих наиболее плотный контакт между субъектами учебно-воспитательного процесса, достижение которого возможно только в рамках тесного сотрудничества сторон, их взаимного доверия и понимания. В русле общей тенденции по гуманизации образования в изучении проблемы педагогического общения выделяется группа исследований, посвящённая изучению норм, связанная с педагогической этикой и тактом (Э. А. Гришин, И. В. Страхов).

Нерешённые в массовой педагогической практике задачи в связке «учитель-ученик» обуславливают необходимость дальнейшей интенсивной разработки проблемы педагогического общения. Особенно актуально данное утверждение для сфер культуры и искусства, роль которых в современном обществе явно недооценивают. Не является исключением и отношение к проблеме педагогического общения в музыкальной области.

Как и в любой другой области человеческой жизнедеятельности, структура педагогического общения в музыкальной сфере включает три универсальных компонента (коммуникативный, интерактивный и перцептивный) и подчиняется общим психологическим закономерностям. В тоже время на процессы по обмену информацией между партнёрами по общению, организации их взаимодействия, восприятия и познания друг друга накладывает отпечаток сама природа музыкального искусства. Асафьевская концепция («чувства-образа-мысли») существенно расширяет границы содержания педагогического общения

в данной сфере по сравнению с другими, увеличивает количество целей, актуальных для обучаемого, серьёзно обогащает арсенал средств общения, кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, интенсифицирует процесс общения благодаря увеличению количества задействованных каналов восприятия.

Педагогическое общение в музыкальной сфере охватывает по содержанию все его компоненты: кондиционный (обмен психическими, физиологическими состояниями), мотивационный (обмен интересами, мотивами, потребностями, побуждениями, целями), деятельностный (обмен умениями, навыками, операциями, действиями, компетенциями), когнитивный (обмен знаниями), материальный (обмен предметами и продуктами деятельности). Между тем, в реальном педагогическом процессе некоторые составляющие структуры общения зачастую просто отсутствуют. Отчасти, такая ситуация обусловлена отсутствием интереса широкого круга музыкально-педагогического сообщества к проблеме педагогического общения, отчасти – социально-экономическими условиями, отчасти – складом личности самого преподавателя, который зачастую, выбрав удобный для себя стиль общения с учениками и профессиональную позицию учителя (типология М. Талена), нередко отходит от диалогической формы педагогического общения, разрушая схему обучения, характерную для развивающего обучения: «познал путём поиска вместе с преподавателем и (товарищами) – осмыслил – запомнил – способен оформить свою мысль словами» [1, 491, 497]. В этом случае реализация на практике мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной сторон деятельности происходит без учёта конкретно взятой личности. Отсутствие эффективного синтеза личностной и деятельностной трактовок в личностно-деятельностной неизбежно возвращает обучение к схеме предыдущего этапа развития педагогики: «услышал – запомнил – пересказал».

В педагогическом общении в музыкальной сфере личностно-деятельный подход сегодня органично сочетается с поликультурным, что открывает для обучаемого богатейшую палитру целей, реализуемых в классе специального музыкального инструмента. Это удовлетворение социальных и культурных потребностей, творческих и познавательных, эстетических и практических (сюда же можно отнести акизитивные и глорические виды), это, наконец, освоение системы ценностей, выстроенное преподавателем для конкретного ученика с учётом определённого возраста и личностного склада.

Не менее важно для педагога в музыкальном классе знание и применение на практике средств общения. Оно может быть:

- непосредственное (реализуемое с помощью рук, головы, туловища, голосовых связки и т.д.);

- опосредованное (связанное с использованием специальных средств и орудий);

– прямое (предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения);

– косвенное (осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди).

Косвенное педагогическое общение может реализовываться на уроках по специальному предмету посредством актуализации межпредметных связей (гармония, сольфеджио, история музыки, анализ, теория), при выполнении домашних заданий (в том числе аналитическая работа с нотами), на концертах, мастер-классах, с помощью привлечения внемузыкальных образов и ассоциаций из окружающей действительности, из сферы искусства (литература, поэзия, драматургия, театр, живопись), науки (искусствоведение, психология, культурология, этнография, филология).

Опосредованное общение может реализовываться с помощью технических средств обучения, причём ученик (студент) может не только воспринимать информацию (слушание аудиозаписей, просмотр видеороликов), но и активно влиять в процессе работы с ТСО на качество своего исполнения, используя аудиозапись с целью объективизации восприятия и усиления самоконтроля. Несмотря на несомненные достоинства перечисленных видов педагогического общения, его наибольший потенциал скрыт, конечно, в прямом непосредственном общении учителя и ученика.

Общепринятое деление на вербальное и невербальное общение, использующие разные знаковые системы, позволяет преподавателю осмысленно и направленно применять эти виды в различных педагогических ситуациях при достижении определённых целей и задач. Вербальная коммуникация, традиционно использующая человеческую речь, в сфере музыкальной педагогики может быть дополнена звуковысотной составляющей (пропеть мелодию). В невербальном общении выделяют обычно четыре группы средств:

1) экстра- и паралингвистические (различные окolorечевые добавки, придающие общению определённую смысловую окраску – тип речи, интонирование, паузы, смех, покашливание и т.д.);

2) оптико-кинетические (то, что человек «прочитывает» на расстоянии – жесты, мимика, пантомимика);

3) жест (движение рук или её частей, классифицируются на основе функций, которые выполняют):

4) коммуникативные (заменяющие речь)

5) описательные (их смысл понятен только при словах)

6) жесты, выражающие отношение к людям, состояние человека;

– мимика (движения мышц лица);

– пантомимика (совокупность жестов, мимики и положения тела в пространстве);

– проксемика (организация пространства и времени коммуникативного процесса);

– визуальный контакт.

Отдельной, специфической разновидностью в перечне невербальных средств общения в сфере музыкальной педагогики можно выделить искусство дирижирования (от франц. *diriger* – направлять, управлять, руководить), позволяющее применять в комплексе все перечисленные виды невербальных средств общения с учётом специфики музыкального искусства.

В процессе педагогического общения определяющую роль играет восприятие, а значит и понимание педагогом вида репрезентативной системы, свойственной конкретному ученику (визуальная, аудиальная, кинестическая). Исходя из этого, преподаватель может использовать средства (или систему средств), который будет наиболее эффективно воздействовать на обучаемого, позволит наладить обратную связь, отказаться от негативных фильтров «я-слушания», достичь раппорта (гармонии, единства, согласованности с собеседником и взаимной симпатии), конгруэнтности (внутренняя согласованность мыслей, желаний, чувств, действий, слов человека, отсутствие внутренних противоречий).

Выбор средств воздействия педагогом на ученика целиком зависит от полноты наличия у преподавателя профессионально значимых качеств. Их перечень может выглядеть примерно так:

интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умений общения, умение ставить и достигать цели, учитывая интересы собеседника;

способность к эмоциональной эмпатии и к пониманию людей;

умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении (обладать развитой сенсорной остротой);

умение управлять собой (психическими состояниями, настроением, чувствами, мыслями, своим телом, голосом, мимикой, обладать умением снимать мышечные зажимы);

гибкость оперативно-творческого мышления, обеспечивающая умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения (способность к спонтанности коммуникации);

владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих действий;

вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

способность к педагогической импровизации, умение применять всё разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применением различных приёмов воздействия, «приспособлений» и «пристроек»).

Столь солидный список важных для преподавателя качеств не исключает, в то же время, применение педагогом средств для повышения эффективности воздействия на обучаемого [1, 499]:

приспособления – система психологических, мимических, речевых, педагогических приёмов;

«пристройки» и «достройки» – приспособления своего тела, интонации и стиля общения к другому человеку для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога;

усиление воздействия через повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей, смена способов словесного воздействия, (переход от простого к сложному, от сложного к простому, рельефное выделение фраз, резкая смена способов общения).

Несмотря на всю важность применения ресурсов педагогического общения в рамках отношений «учитель-ученик» сегодня основное его предназначение видится в другом – в усилении противостояния вызовам современности. И дело здесь не только в обретении возможности противодействия попыткам разрушения на законодательном уровне институтов образования, семьи или решении кричащих социальных проблем. Культивирование в нашей стране разрушительных мировоззренческих тенденций, в частности, установок планетарного гуманизма (нравственный релятивизм, абсолютизация человеческой свободы в светском понимании, деятельность по стабилизации роста/по сокращению населения Земли) в сочетании с нравственной деградацией российского общества, искажением иерархической системы ценностей, утратой высоких идеалов делает реальной возможность угасания самосознания этноса, исчезновения нашего народа с лица земли. Сегодня очевидно, что изучение феномена педагогического общения и применение его потенциала в качестве инструмента, эффективно реализующего деятельность по обучению и воспитанию (переходящие в самообучение и самовоспитание), выступает жизненно важной необходимостью, так как именно через формирование ответственной творческой личности, способной полностью и всесторонне реализоваться в различных областях человеческой жизнедеятельности, возможно возрождение, сохранение и развитие последующими поколениями культурных и духовных традиций своего народа.

Список литературы

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Интонация [Текст] / Б.В. Асафьев – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Джуринский, А.Н. История педагогики [Текст] / А.Н. Джуринский – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
3. Общение педагогическое [Текст] // Большой психологический словарь / Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Олма-Пресс, 2004. – С. 345-347.
4. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 542 с.

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ВОЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Семикин В.В.

декан психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена,
д-р психол. наук, проф.,
Россия, г. Санкт-Петербург

Пашкин С.Б.

профессор кафедры организационной психологии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена,
д-р пед. наук, проф.,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье поднимается проблема взаимодействия силовых ведомств и гражданских учебных заведений в деле подготовки специалистов для психологического обеспечения служебной деятельности. Делается вывод о необходимости интеграции усилий Министерства обороны и заинтересованных гражданских вузов в деле подготовки будущих профессионалов для усиления практической направленности обучения.

Ключевые слова: образование, интеграция, диверсификация, служебная деятельность, практическая направленность обучения, качество образования.

Реформирование военного и гражданского образования в России идет уже более 20 лет параллельно и без особых пересечений, хотя идеи подготовки профессионалов для силовых ведомств в гражданских вузах по некоторым специальностям, диверсификации данного процесса высказывались еще в начале нашего века.

Ни для кого не секрет, что обучение курсанта в разы дороже обучения студента, хотя часто учатся и те, и другие по одним и тем же учебникам, у них формируются схожие компетенции, особенно по гуманитарным и социальным, математическим и естественнонаучным циклам дисциплин. Особенно данная проблема касается подготовки специалистов, напрямую не связанных с обслуживанием вооружений и техники. Это психологи, воспитатели, финансисты и др. Поэтому подготовку таких профессионалов могли бы взять на себя специализированные гражданские вузы с последующей специальной подготовкой выпускников в военных учебно-научных центрах.

Вопрос об интеграции военного и гражданского образования в подготовке специалистов нами ставился уже неоднократно [1, 2]. Хотелось бы еще раз высказать свои мысли на предмет заинтересованности гражданских вузов в развитии сотрудничества с образовательными и научными организациями Мини-

стерства обороны и оборонно-промышленного комплекса России в образовательной, научной и инновационной сферах, тем более что такая заинтересованность имеется, особенно с открытием в РГПУ им. А.И. Герцена новых направлений подготовки специалистов «Психология служебной деятельности» (специалитет) и «Психологическое сопровождение служебной деятельности» (магистратура и программы дополнительного профессионального образования).

Возможные направления и мероприятия сотрудничества:

- переподготовка и повышение квалификации специалистов психологических служб Минобороны по программам магистратуры и дополнительного профессионального образования на базе РГПУ им. А.И. Герцена;

- участие профессорско-преподавательского состава РГПУ им. А.И. Герцена в системе командирской (общественно-государственной) подготовки военнослужащих, учебно-методических сборах специалистов психологических и кадровых служб, научно-практических конференциях с выступлениями по актуальным психолого-педагогическим проблемам;

- в целях повышения практической направленности обучения допуск студентов специальностей «Психология служебной деятельности» (специалитет) и «Психологическое сопровождение служебной деятельности» (магистратура) к прохождению производственных практик в частях, учреждениях и учебных заведениях Минобороны;

- в целях повышения практической направленности обучения привлечение к занятиям со студентами специальностей «Психология служебной деятельности» (специалитет) и «Психологическое сопровождение служебной деятельности» (магистратура) лучших методистов (специалистов-психологов) Минобороны, имеющих богатый служебный опыт и достижения;

- привлечение вузов Минобороны России, ведущих подготовку специалистов гуманитарного профиля, в сетевое объединение высших учебных заведений «Педагогические кадры России»;

- допуск преподавателей РГПУ им. А.И. Герцена, ведущих подготовку специалистов по направлениям «Психология служебной деятельности» (специалитет) и «Психологическое сопровождение служебной деятельности» (магистратура), к проведению стажировок на ведущих гуманитарных кафедрах военных вузов с целью изучения специфики подготовки военных специалистов;

- предоставление заинтересованным лицам РГПУ им. А.И. Герцена возможности ведения профориентационной деятельности в армейской и флотской печати, телекоммуникационных средствах;

- организация и проведение совместных студенческо-курсантских научно-практических конференций.

Список литературы

1. Лукьянчик Г.В., Пашкин С.Б. Образование не должно дорожать! Об интеграции военно-специального и инженерного гражданского образования//Жизнь и безопасность. – 1998. – №4. – С. 99-102.

2. Лукьянчик Г.В., Пашкин С.Б., Шабалин С.П. “Большой скачок” за крайнюю черту: или Ещё раз о проблеме интеграции военно-специального и гражданского образования// Армейский сборник. – 1999. – №1. – С.75-79.

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ

Сизарева Ю.В.

студентка направления подготовки «Зоотехния» ФГБОУ ВПО «Орловский
государственный аграрный университет»,
Россия, г. Орел

Прудникова Е.Г.

доцент кафедры химии ФГБОУ ВПО «Орловский государственный
аграрный университет»,
канд. с.-х. наук,
Россия, г. Орел

Использование активных методов обучения в процессе изучения химических дисциплин позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, способствует развитию творческих способностей, развивает умения и навыки практической деятельности.

Ключевые слова: активные методы обучения, частично-поисковые лабораторные работы, активация познавательной деятельности.

Основной целью профессионального образования в настоящее время является подготовка высококвалифицированных специалистов, адаптированных к условиям конкретной производственной среды, способных к эффективной профессиональной работе по специальности и успешной конкуренции на рынке труда. Для этого при изучении в Орел ГАУ химических дисциплин главный акцент делается на активные методы обучения, т.е. такие формы организации учебно-воспитательного процесса, которые способствуют разнообразному изучению учебных вопросов, активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования.

Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий со студентами. Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет учет особенностей вузовского обучения, которое требует перестройки у студентов стереотипов учебной работы сложившейся в школе и вооружение новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности. Как показано в работах А.М. Матюшкина, А.А. Вербицкого, А.М. Смолкина, О.Л. Жук [1,2,3,4], грамотное применение активных методов

обучения в условиях высшего учебного заведения позволяет решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

В нашем вузе широко используются такие методы как проблемные лекции, лекции-конференции. Весь лекционный курс имеет мультимедийное сопровождение. Лекция закладывает в вузе основы научных знаний в обобщенной форме, а семинарские занятия направлены на расширение и детализацию этих знаний, на выработку и закрепление навыков профессиональной деятельности. Лабораторные работы и практические занятия могут носить репродуктивный, частично-поисковый и поисковый характер. Работы, носящие репродуктивный характер, отличаются тем, что при их проведении студенты пользуются подробными инструкциями, в которых указаны: цель работы, оборудование, аппаратура, материалы и их характеристики, порядок выполнения работы, таблицы, выводы, контрольные вопросы, учебная и специальная литература.

Работы, носящие частично-поисковый характер, отличаются тем, что при их проведении студенты не пользуются подробными инструкциями, им не дан порядок выполнения необходимых действий, и требуют от студентов самостоятельного подбора оборудования, выбора способов выполнения работы в справочной литературе и др. Работы, носящие поисковый характер, характеризуются тем, что студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания. Проведение данного вида занятия возможно при наличии в нашем вузе библиотечного фонда, в том числе и электронного ресурса, оборудования кафедры и Инновационного научно-исследовательского испытательного центра Орел ГАУ, имеющихся у студентов навыков работы с оборудованием и реактивами, консультационной помощи преподавателя.

Особенно актуальны лабораторные работы, в которых материалом исследования служат биологические объекты. Примером тематики таких работ служат работы «Биологически активные вещества корнеплодов», «Измерение массовой доли аминокислот корнеплодов методом капиллярного электрофореза». Целью данных работ является определение содержания протеина, клетчатки, крахмала, аминокислот. Студенты, имея опыт работы на приборах, подбирают методики и выполняют эксперимент. Работу студентов можно считать успешной, если сформированы навыки и умения находить причинно-следственные связи в результате экспериментальной работы, применять полученные знания в будущей профессии.

Таким образом, студенты-агроarii работая с биологическими объектами активно «вовлечены» в будущую профессию и активно осваивают современные

методы исследования. Их работа помимо профессиональной мотивации развивает научное мышление, логику, аналитические способности.

Учебные проблемы должны не только быть доступными по своей трудности, но и учитывать познавательные возможности студентов и исходить из изучаемой дисциплины, быть значимыми для усвоения нового материала.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. – 207с.
2. Жук, О.Л. Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студентов пед.специальностей. Минск: БГУ, 2003. – 374с.
3. Матюшкин, А.М. актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.-Знание, 1977. – 44с.
4. Смолкин, А.М. Методы активного обучения. М.: Высш.шк., 1991. – 207с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

Фетисова Е.Ю.

доцент кафедры специальных методик и русского языка Курского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Курск

Рындина И.Н.

воспитатель группы кратковременного пребывания
ОКУ «Центр дифференцированного, надомного и дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени»,
Россия, г. Курск

В статье рассматриваются методические и технологические аспекты развития речи детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в процессе подготовки к школьному обучению в специальном (коррекционном) образовательном учреждении инновационного типа, представлены результаты опытно-экспериментальной работы, включающей последовательное развитие устной речи детей при проведении интегрированных занятий, формирование коммуникативных умений, графомоторных навыков, социальной компетенции у дошкольников данной категории.

Ключевые слова: развитие речи, готовность к школьному обучению, инновационные формы коррекционной помощи детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

На современном этапе развития специального образования в нашей стране определились следующие тенденции: традиционная помощь детям с отклонени-

ями в развитии в условиях специальных дошкольных и школьных учреждений; интегративный подход к образованию детей с проблемами в развитии – помощь в условиях общеобразовательных дошкольных и школьных учреждений; открытие новых образовательных учреждений: центров диагностики и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, школ-центров обучения и коррекции детей с проблемами в развитии и др. [1].

Одной из инновационных форм коррекционной помощи детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья являются группы кратковременного пребывания, организуемые на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений, задачами которых являются обеспечение преемственности дошкольного и начального образования, всестороннее развитие детей, формирование у них основ готовности к школьному обучению [2].

Проблема готовности к школьному обучению – предмет многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых (Я. Йирасек, Г.И. Капчеля, А. Керн, Г. Гетпер, С. Штребел; Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.). Под готовностью ребенка к школьному обучению понимается целостная система свойств и качеств, характеризующих достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития.

Анализ научной, научно-методической литературы позволяет утверждать, что формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе не является предметом самостоятельного исследования. По-прежнему недостаточно разработаны такие направления работы, как формирование соответствующих возрасту видов речевой деятельности (слушание и говорение), деятельностный подход в организации процесса формирования речевой готовности дошкольников к обучению в школе, хотя в этом имеется необходимость.

Эта проблема является неразработанной в аспекте подготовки дошкольников с нарушениями интеллекта к школьному обучению в специальном (коррекционном) образовательном учреждении инновационного типа, остаётся актуальной и практически значимой, поскольку речь представляет собой наисложнейшую форму речевой деятельности. Именно в формировании речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности.

В научной среде также происходит интенсивный поиск обновленного содержания коррекционных методик по развитию речи дошкольников с интеллектуальными нарушениями, однако сегодня отсутствует научно-методическая концепция коммуникативной подготовки, обеспечивающая помимо коррекционных условий становление коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Цель исследования состоит в выявлении, обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий развития речи детей дошкольного возраста.

та с нарушениями интеллекта в группах кратковременного пребывания дошкольников с нарушениями интеллекта в школах инновационного типа.

Одним из таких учреждений является областное государственное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр дифференцированного, надомного и дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени». Центр «Ступени» реализует программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования; образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, разработанные на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся, воспитанников; программы начальной профессиональной подготовки.

В процессе исследования нами были определены педагогические условия развития речи дошкольников с нарушениями интеллекта при подготовке к школьному обучению в ОКУ «Центр «Ступени»:

- **аналитические**, включающие анализ программных и учебно-методических материалов по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, нормативно-правовой базы организации образовательного процесса дошкольников с нарушениями интеллекта на примере работы ОКУ «Центр «Ступени»;

- **диагностические**, предполагающие проведение констатирующего эксперимента с целью выявления уровня речевого развития дошкольников с интеллектуальными нарушениями;

- **содержательные**, включающие реализацию направлений работы по развитию речи дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе подготовки к школьному обучению.

С целью выявления актуального уровня речевого развития дошкольников с нарушениями интеллекта нами была организована опытно-экспериментальная работа. Констатирующий эксперимент осуществлялся в группах кратковременного пребывания дошкольников «Будущий первоклассник». В исследовании приняли участие 23 дошкольника (14 девочек и 9 мальчиков), посещающих группы кратковременного пребывания в ОКУ «Центр «Ступени», а также 10 взрослых (родителей и специалистов, работающих с детьми).

Анализ документации, результаты наблюдения за детьми в различных видах деятельности позволили сделать вывод о том, что у дошкольников из исследуемых групп нарушения интеллекта сочетаются с ярко выраженными эмоциональными и поведенческими отклонениями и сложностями адаптации к образовательному учреждению. Отмечаются повышенная тревожность, неуверенность в себе, чувствительность к замечаниям, нарушения настроения, трудности в общении, негативизм, агрессивность.

Данные нашего исследования выявили ограниченность словарного запаса, несформированность связной устной речи у детей дошкольного возраста с

нарушениями интеллекта. Низкий уровень был выявлен у 9 детей, очень низкий уровень – у 3 человек, средний – у 11 дошкольников. К сожалению, высокий уровень развития речевой деятельности никто из детей не продемонстрировал. Проведенное обследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта нарушения речевой деятельности носят системный характер. По результатам констатирующего эксперимента нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

На основе анализа программ по развитию речи дошкольников с нарушениями интеллекта, в т.ч. авторских, нами была разработана система занятий с целью речевой подготовки будущих первоклассников в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения инновационного типа.

Развитие речи при подготовке к школьному обучению дошкольников с нарушениями интеллекта в специальном (коррекционном) образовательном учреждении инновационного типа рассматривается нами как методика работы, включающая следующие компоненты: последовательное развитие устной речи на основе тематической интеграции учебного материала при проведении интегрированных занятий; формирование коммуникативных умений, графомоторных навыков, социальной компетенции у детей данной категории на специально организованных занятиях, в режимные моменты, в сотрудничестве со взрослыми (педагогами и родителями).

Программа курса выстраивается вокруг определенной стержневой темы. Экспериментальная версия программы объединяет предметы в одну общую тему, реализуемую на занятиях: «Развитие речи и знакомство с художественной литературой», «Логоритмика», «Введение в математику», «Введение в письмо».

Ведущей дисциплиной является «Развитие речи и знакомство с художественной литературой», которое в расписании стоит первым занятием. Занятие по логоритмике выступает важным средством коррекции речи. Занятие по предмету «Введение в математику» доказывает, что язык математики в большей степени, чем язык других учебных предметов, обладает такими качествами, как однозначность, недвусмысленность терминов и выражений, четкость синтаксических и семантических правил, компактность и емкость фразеологических оборотов, стилистическое единообразие, использование стандартных словесных форм. Все перечисленные качества математического языка позволяют формировать такие компоненты речевой культуры, как точность языка, адекватное выражение мысли, экономичность, информативность речи, ее последовательность, логичность, четкость формы.

Основной организационной единицей является день. Процесс обучения приобретает для дошкольников характер непрерывной среды, позволяет осуществить глубокое и длительное погружение учащихся в тему. Так тема «Кукла» в цикле интегрированных занятий реализуется в аспекте развития речи, осмысливается, отрабатывается, закрепляется в разных учебных ситуациях, что обеспечивает более полное и качественное усвоение материала. Лексика по изучаемой

теме, разнообразные синтаксические конструкции и фразовые высказывания активно употребляются в ходе выполнения различных заданий. Это способствует лучшему запоминанию новых слов и, следовательно, обогащению и активизации словарного запаса ребенка, что в конечном итоге способствует развитию связной устной речи.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы проводилось рациональное использование разнообразных средств по активизации познавательной деятельности детей. Нами были реализованы коррекционно-педагогические мероприятия по формированию коммуникативных умений у старших дошкольников с нарушениями интеллекта, включающие создание доброжелательных отношений друг к другу, учителю, развитие понимания речи, воспитание культурно-гигиенических навыков у детей.

Основы социально-психологической (коммуникативной) готовности детей с нарушениями интеллекта к школе формировались нами с помощью комплексных занятий в детско-родительской группе «Семейная гостиная», включали в себя игры, творческие занятия, музыкальные занятия. В результате коррекционно-педагогических мероприятий по формированию социальной и коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в процессе подготовки к обучению в школе дети экспериментальной группы показали положительную динамику по развитию речи.

Для оценки результативности предлагаемой программы был проведен контрольный срез, идентичный констатирующему эксперименту. Он включал те же виды заданий, что и констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование предполагало сравнительный анализ речи детей. Семь детей из экспериментальной группы обучались по экспериментальной программе, в основе которой лежала тематическая интеграция. Обучение детей контрольной группы шло по традиционной методике.

Представленные результаты выявили динамику роста уровня развития речи детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, но у детей экспериментальной группы она отличалась количественными показателями и качественными изменениями. Например, показатель по усвоению материала до и после проведения занятий по развитию речи отличался у детей экспериментальной и контрольной группы на 28%, что отражено в диаграмме.

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения контрольного эксперимента, мы увидели, что у участников экспериментальной группы отмечается более высокий уровень сформированности словарного запаса, владение детьми навыками рассказывания, степень самостоятельности при составлении рассказа, связность, последовательность и полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче.

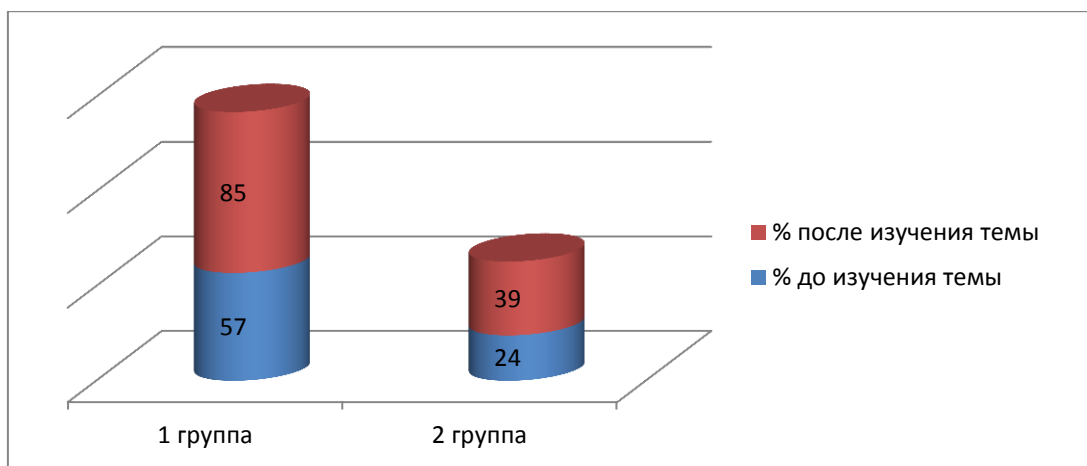


Диаграмма. Усвоение материала дошкольниками с нарушениями интеллекта до и после проведения занятий по развитию речи

Проведенное исследование позволяет сформулировать выводы:

1. Интегрированное обучение способствует общему развитию детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, оказывает положительное влияние на развитие самостоятельности, познавательной активности, речи детей. Речевые умения, сформированные на различных занятиях, используются детьми в практической деятельности, в самостоятельной жизни применительно к разным ситуациям.

2. В опытно-экспериментальной работе нами была апробирована методика работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта на основе интегрированного подхода: система интегрированных занятий по развитию речи сочеталась с проведением упражнений по формированию социальной и коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в процессе подготовки к обучению в школе. Одновременно воспитывалось внимание к речи взрослого, умение воспринимать ее сигнал к действию, что в свою очередь способствовало развитию фонематического слуха, накоплению пассивного словаря, уточнению значения слов, пониманию конкретно отнесенного значения слова, развитию речи детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

3. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что данная система работы обеспечивает развитие речи у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в процессе подготовки к школьному обучению в группах кратковременного пребывания, организуемых на базе специального (коррекционного) образовательного учреждения инновационного типа.

Результаты исследования подтвердили основные положения выдвинутой научной гипотезы и позволили сделать выводы о том, что поставленные задачи исследования выполнены.

Список литературы

1. Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 050714 – олигофренопедагогика / Е.А. Стребелева. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 256 с.

2. Стребелева, Е.А. Традиционные и новые организационные формы коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушением интеллекта //Дефектология. – 2009. – №3. – С.62-67.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Черенко Т.А.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского,
Россия, г. Саратов

Родионова Т.В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского,
Россия, г. Саратов

Юрова И.Ю.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского,
Россия, г. Саратов

Актуальной задачей подготовки студентов неязыкового вуза является обучение их умению работать с иностранной литературой по специальности. Решение этой сложной задачи требует применения наиболее рациональных методов обучения. В условиях непрерывного роста объема информации и сокращения учебных часов возможность и необходимость использования различных видов самостоятельной работы значительно возрастает. Соблюдение этапности обучения иностранному языку, тщательный отбор языкового материала и правильная организация преподавателем самостоятельной работы способствует более эффективному обучению студентов чтению специальной литературы на языке, совершенствованию языковых и речевых навыков и умений, формированию и развитию познавательной активности.

Ключевые слова: студенты неязыкового вуза, литература по специальности на иностранном языке, обучение чтению, самостоятельная работа студентов, этапность обучения, отбор языкового материала, познавательная активность.

В настоящее время для всех очевиден факт непрерывного увеличения объема информации (как в устной, так и в письменной форме), предъявляемой студентам вузов, тогда как сроки, отводимые на обучение по дисциплине в лучшем случае остаются без изменения, а в худшем случае – значительно сокращаются. Соответственно, сокращается и время, необходимое на восприятие, переработку и усвоение этой информации. В ряде случаев сокращение времени компенсиру-

ется за счет использования новых методов обучения, контроля и самоконтроля, в том числе с помощью технических средств обучения. В таких условиях огромную роль играет самостоятельная работа студентов.

Одним из основных видов самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе является работа с текстом по специальности. Интенсивное восприятие большого объема информации по специальности возможно лишь при самостоятельном чтении оригинальной литературы на иностранном языке.

Актуальной задачей подготовки медиков является обучение их умению работать с иностранной литературой по специальности. Решение этой сложной задачи требует использования наиболее рациональных методов обучения, применения всех современных достижений педагогических и лингвистических наук.

С дидактической точки зрения, работу следует считать самостоятельной в том случае, если наличествуют такие основные параметры, как исключение посторонней помощи, проявление творческого начала, опора на предыдущий опыт и некоторые другие. При этом самостоятельная работа должна протекать организованно, как правило, под наблюдением и руководством преподавателя, но без его непосредственной помощи. Для данного вида деятельности характерна большая активность протекания познавательных процессов.

По месту выполнения самостоятельная работа подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. Она может быть направлена на формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), на формирование конкретных умений в каждом из этих видов коммуникативной деятельности и может осуществляться с помощью технических средств.

Основной задачей обучения иностранному языку в неязыковом вузе является обучение чтению специальной литературы на иностранном языке. В условиях непрерывного роста объема информации и сокращения учебных часов возможность и необходимость использования различных видов самостоятельной работы значительно возрастает.

В плане обучения чтению через самостоятельную работу можно выделить 2 связанных между собой аспекта: 1) отбор и анализ научных текстов с учетом их характерных особенностей; 2) принципы организации аудиторной работы (под руководством преподавателя) с текстами по специальности. Всегда следует помнить, что успешность обучения зависит не только от степени развития психических функций студентов, от количества затраченного труда и времени, но и от правильной организации учебной деятельности.

Характер деятельности студентов во время выполнения самостоятельной работы обусловлен, в первую очередь, конкретным видом предложенного преподавателем задания. Принципиальная схема самостоятельной работы может включать в себя чтение текста, работу со словарем и грамматическими и лексическими структурами, поиск необходимой информации и ее систематизация

(составление плана текста, тезисов, таблицы), подготовку перевода или реферативного сообщения и другие виды работы.

Выполнение самостоятельной работы над текстом по специальности связано со знанием особенностей научных текстов и научного стиля речи в целом, что определяет скорость ориентации в самом тексте.

При подготовке к таким видам аудиторной работы, как, например, ответы на вопросы по содержанию самостоятельно прочитанного текста, нахождение в тексте требуемых языковых единиц или смысловых блоков и т.д. активизируются довольно «низкие» уровни памяти – узнавание, различение, тогда как при подготовке к «творческому» воспроизведению целого текста фактически изменяется вся схема самостоятельной работы с текстом.

Процесс составления текста является значительно более сложным видом деятельности по сравнению с процессом чтения и понимания текста, и поэтому он предполагает, в основном, вовлечение в него наиболее подготовленных к этому виду работы студентов.

В настоящее время, когда проблема интенсификации учебного процесса является особенно актуальной, все более важное значение приобретает оптимизация самостоятельной работы студентов. Без самостоятельной проработки языкового материала в условиях неязыкового вуза успешность аудиторной работы существенно снижается, а без детального изучения языкового материала на аудиторных занятиях практически невозможно выработать у студентов навык усвоения тех или иных языковых единиц. Эти процессы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Как аудиторная, так и внеаудиторная самостоятельная работа студентов должна быть подчинена достижению основных целей, определенных «Программой по иностранному языку для неязыковых вузов», в частности – «читать оригинальную литературу по специальности для получения необходимой информации». В условиях неязыкового вуза крайне сложно выработать у студентов это умение. Тем не менее, возможна успешная работа над языковым материалом, непременным условием которой является дифференцированный, тщательный отбор языкового материала для различных этапов обучения языку и соответствие приемов опроса аудиторного и внеаудиторного чтения целям изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Возникающие при этом методические трудности сводятся к вопросу: как учить?

Обучение чтению начинается с первого курса. Однако обучение быстрому чтению – ориентировочному, информационному, беспереводному – сложная задача, которая решается на протяжении всего периода обучения иностранному языку как на обязательных, так и не факультативных (элективных) занятиях, подводящих студентов к дальнейшей самостоятельной работе с литературой по специальности. Чтобы научиться быстро читать, извлекая необходимую информацию, требуются знания различных аспектов иностранного языка, типичных грамматических и лексических конструкций, устойчивых словосочетаний и

фразеологических оборотов, словообразовательных элементов, формирующие автоматизированные навыки аналитического чтения, навыки распознавания интернациональной лексики, перестройки иноязычных структур для подбора адекватных формулировок на русском языке и т.д.

Все перечисленные аспекты, безусловно, входят в программу, но при недостаточном количестве учебных часов (и по основной дисциплине «Иностранный язык», и по дисциплине по выбору «Перевод медицинской литературы») студенты усваивают их лишь в первом приближении. Получению прочих знаний способствует направляемая и контролируемая преподавателем самостоятельная работа студентов, которая интенсифицирует процесс извлечения и переработки информации, компенсирует недостающее количество аудиторных обучающих занятий.

Необходимость самостоятельной работы обусловлена не только ограниченностью часов аудиторных занятий по учебному плану, но также требованием развивать у специалистов способность самостоятельно приобретать знания.

Характер самостоятельной работы определяется: а) установкой студентов на результат обучения; б) соотношением аудиторных и внеаудиторных занятий по плану; в) методикой, используемой преподавателем на аудиторных занятиях; г) наличием литературы в количествах, достаточных для организации самостоятельной работы; д) бюджетом времени студентов; е) наличием у студентов навыков самостоятельной работы.

От правильного выбора материала для чтения зависят не только чисто языковые успехи студентов, но и их психологический настрой, их взаимоотношения с языком. Ведущим принципом при отборе материала является **критерий профессионализации**, который следует рассматривать дифференцированно, в непосредственной связи с поэтапностью обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

I этап обучения чтению связан с формированием у студентов навыков и умений понимать без словаря несложные оригинальные тексты, соответствующие по трудности изученному материалу (3-5% незнакомой лексики); читать со словарем научно-популярные и общенаучные тексты; оперировать этим материалом в других видах речевой деятельности.

Оптимальным вариантом при выборе языкового материала для чтения является такой, когда помимо текстов общенаучного характера студенты с самого начала получают статьи, связанные с их будущей профессией. При проработке таких текстов будущие врачи приобщаются к своей профессии и воспринимают специальную литературу на языке как возможность извлечения полезной информации. Иностранный язык приобретает, таким образом, свое практическое значение.

II этап связан с дальнейшим формированием у студентов умений и навыков чтения, дающих возможность перейти к самостоятельной работе с оригинальной литературой в период факультативного (элективного) обучения. Под-

бираемые для этого этапа оригинальные тексты качественно усложняются, их объем увеличивается. Известные трудности предоставляет подбор оригинальной литературы для синтетического чтения с 3-5% неизвестной лексики. Эти трудности преодолеваются при использовании пособий для чтения, составленных преподавателями кафедры. Не менее важно также подобрать оригинальную литературу по широкому профилю вуза, и литературу, связанную с профилем различных кафедр вуза, независимо от специализации студентов.

III этап обучения предполагает широкое использование в учебных целях иностранной литературы по узкой специальности. Материалом для чтения на этом этапе служат публикации в иностранной периодической литературе. Желательно, чтобы подборкой такого текстового материала занимались преподаватели кафедры иностранных языков совместно со специальными кафедрами. Учитывая собственный интерес, студенты выбирают статьи по определенному вопросу своей будущей специальности (кружки, межпредметные связи, тезисы докладов, аннотации, резюме к статьям на международные конференции). В идеале к концу III этапа студенты должны уметь выполнять различные виды работ со специальной иностранной литературой по индивидуальному заданию кафедры. Однако практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе показывает, что значительное сокращение учебных часов, отводимых на дисциплину согласно последним образовательным стандартам, привело к тому, что III этап фактически «выпадает» из учебного процесса.

Вторым важным критерием при отборе учебного материала для чтения является его **актуальность**. Из практики известно, что с особым интересом студенты читают научную литературу, в которой освещаются новейшие достижения медицины и которая отражает не только теоретическую, но и практическую ступень в развитии медицинской науки.

Третьим критерием при отборе учебного материала для чтения служит **критерий воспитательной ценности**. Современная научно-медицинская литература располагает обширным фактическим материалом для воспитания молодежи в процессе обучения иностранному языку. В периодических изданиях дается ретроспективный обзор развития современной медицинской науки, публикуются уникальные материалы, касающиеся удивительного прогресса в различных областях медицины. Такая литература воспитывает у российских студентов гордость за свою страну, народ и профессию, чувство сопричастности и особой ответственности.

Немаловажным критерием при отборе учебного материала для самостоятельной работы студентов над специальными текстами является **критерий грамматической адаптации**, соблюдение которого в значительной мере обеспечивает успешное усвоение материала, и, в первую очередь – его понимание.

Требование грамматической адаптации не исключает постановки вопроса о лексической адаптации текста, однако грамматическая адаптация имеет первостепенное значение. Это объясняется тем, что чаще всего мы имеем дело с ана-

литическим чтением, когда за студентом остается право пользоваться словарем. Тем самым снимаются некоторые лексические трудности. Синтаксико-грамматические явления определить с помощью словаря невозможно. Практический выход из этого положения – исключительно тщательный (с точки зрения грамматики) отбор научных текстов, соответствующий уровню грамматических трудностей, усвоенных студентами на аудиторных занятиях.

Чтение является такой формой самостоятельной работы студентов, когда по языковому материалу, проработанному самостоятельно, их опрашивают на аудиторных занятиях. К сожалению, в подавляющем большинстве случаев преподаватели ставят при опросе лишь одну цель – контроль понимания прочитанного текста (чаще всего путем перевода на русский язык). Практика, однако, показывает, что наиболее оптимальным является сочетание 2-х функций на любом занятии: функций контроля и обучения. Такой комплексный подход к чтению связан с достижением 2-х основных целей, поставленных программой: 1) чтением для извлечения наиболее ценной информации; 2) ведением беседы по прочитанному тексту. Этому должны быть подчинены все методические приемы опроса чтения.

Система организации самостоятельной работы над иноязычным текстом по специальности должна предусматривать как самоконтроль, так и контроль преподавателя за самостоятельной работой студентов в аудитории в полном соответствии с последними требованиями реформ высшей школы о переносе центра тяжести аудиторного обучения на самостоятельную работу под контролем преподавателя. Глубокая самостоятельная проработка текста призвана способствовать не только формированию и совершенствованию навыков и умений в иностранном языке, но и пополнению и расширению профессиональных знаний будущих врачей.

Подход к опросу прочитанного должен быть дифференцированным, строиться с учетом поэтапного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и преследовать цели обучения, закреплённые за каждым из этапов. На I этапе большое внимание уделяется развитию навыков устной речи. Наиболее целесообразным видом проверки знаний является устная беседа со студентами – ответы на вопросы детального и обобщающего характера.

Вопросно-ответная форма работы является одной из наиболее эффективных, так как она связана с активизацией лексических и грамматических единиц, развивает научно-техническое мышление студентов, учит вычленять из потока информации наиболее значимые элементы, формирует способность к реферированию и аннотированию. В этих целях используются упражнения на уяснение научно-технических понятий (требуется дать простые описания этих понятий, основанные на лексике текста), на создание ситуаций с использованием языковых единиц текста. Эти упражнения, основанные на языковой базе текста, также способствуют активизации и лучшему усвоению лексико-грамматического материала.

На II этапе, когда меняется объем и сложность самостоятельного чтения, происходит некоторая модификация методики опроса прочитанного. Вопросно-ответная форма по-прежнему остается ведущей, но вопрос носит более общий, абстрактный характер, касается не деталей повествования, а основных категорий: классификации систем организма, свойств тканей, функций организма и т.д. Поскольку усложняется не только содержание текстов, но и их лексико-грамматическая структура, необходим выборочный перевод наиболее сложных для понимания отрывков текста. Многоплановые сложности – трудности лексического (заимствования, аббревиатуры, сложные слова, идиомы и т.д.), грамматического (сложное дополнение, сложное подлежащее, самостоятельный причастный оборот, сослагательное наклонение) и логического порядка (точное описание процесса, установление причинно-следственных связей и т.д.) – должны быть сняты путем перевода на русский язык.

На III этапе можно практиковать высказывания по проблемам специального текста. Наиболее эффективными считаются упражнения-диалоги между студентами по тематике специального текста, которые не готовятся заранее, а стимулируются преподавателем в аудитории. В плане содержания такие диалоги, как правило, не представляют трудности для студентов, а при проговаривании диалогов преподаватель всегда может оказать студентам необходимую помощь.

Таким образом, соблюдение этапности обучения иностранному языку в неязыковом вузе (пересказ → высказывание по проблемам текста → свободный диалог), творческий подход и правильная организация преподавателем самостоятельной работы при тщательном отборе языкового материала (в соответствии с целями и этапами обучения) способствуют максимальному использованию студентами иностранной литературы на языке и извлечению научной информации по своей специальности, совершенствованию уже выработанных языковых и речевых навыков и умений, формированию и развитию познавательной активности студентов, их стремлению к постоянному пополнению своих профессиональных знаний путем самообразования после окончания вуза.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Никитина З.Н. Теория обучения иностранным языкам [Текст]. – М.: Айрис Пресс, 2004.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1991. – 221 с.
3. Родионова Т.В., Соловова Л.В. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов с текстами по специальности [Текст] // Проблемы коммуникации и современное образовательное пространство. – Саратов, Изд-во: ИЦ «Наука», 2007. – С.99-108.
4. Цатурова И.А. Функции теста как средства контроля // Проблемы контроля при обучении иностранным языкам в вузе [Текст]. – Саратов, 1984. – С.3-7.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕПРИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Шабанова Е.Н.

доцент кафедры специальных методик и русского языка
Курского государственного университета,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, Курск

В статье представлена классификация видов депривации подростков и критерии степени ее выраженности, а так же приведены примеры методики преодоления депривации средствами изобразительной деятельности.

Ключевые слова: депривация, психофизиологические особенности подросткового возраста, декоративно-прикладное искусство, преодоление.

Новый профессиональный стандарт педагога направлен на реализацию стратегии российского образования, на повышение его качества и выхода на международный уровень. Педагогическая школа должна быть сегодня нацелена на подготовку кадров совершенно новой квалификации. Готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья и владение психолого-педагогическими технологиями необходимыми для работы, в том числе, и с детьми с комплексом деприваций, важная и неотложная проблема современного образования.

Еще в начале прошлого столетия проблема детей – сирот, не получивших необходимых знаний, умений и навыков к полноценной жизни в обществе, породила первые попытки серьезного изучения детской депривации (Ш. Бюлер, Р. Шпиц, З. Фрейд). Термин «депривация» (от англ. Deprivation) означает лишение, потеря. В основе его лежит латинский корень «privare», значит отделять, префикс «de» в английском слове предает усиление значения корня. В толковом словаре английского языка депривация трактуется как «отчуждение или устранение необходимого или делаемого объекта».

Во второй половине XX века накопленный опыт исследований существенно расширил взгляды на факторы, вызывающие детскую депривацию, появилось представление о возможности преодоления её последствий (У. Деннис, Д. Гевирц, Г. Шеффер, О.Г. Брим). Упорядочив различную терминологию понятия депривация, Й. Лангмейр и З. Матейчек в начале 80-х годов прошлого столетия дали свое определение депривации: «Депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его потребностей в достаточной мере и в течении достаточно длительного времени[1]». Сто-

ит согласится с позицией авторов, тем более, что все внешние воздействия преломляются через сферу психического, и только через сферу психического, определяется потребностная важность лишений, в том числе физических.

Ядвиршис Л.А. определяет основные причины возникновения депривации у детей: разлука с матерью, семьей, помещение в детский дом; дефекты физического и психического развития детей; неблагополучие в семье (ненормальные травмирующие позиции взрослых, эмоциональная глухота, излишняя деловитость и занятость родителей, равнодушие, завышенные и заниженные требования к ребенку); социальная и педагогическая запущенность детей, педагогический брак, отсутствие действенной психолого-педагогической помощи..

Сегодня негативных внешних причин возникновения депривации детей более чем достаточно. Для детей, имеющих опыт проживания в неблагополучных семьях, детей-сирот, детей, оказавшихся в России в результате военных конфликтов, невозможность удовлетворения самых насущных потребностей, сама по себе уже предполагает наличие материальной депривации. Обеднение среды, ее сужение влечет за собой появление у ребенка так же и сенсорной депривации, уменьшение коммуникативных связей с окружающими людьми – социальной; разрыв эмоциональной связи с близкими людьми – к эмоциональной; низкий культурный уровень, отсутствие знаний, несформированность мировоззрения, отсутствие направленности личности неизбежно влекут за собой и культурную депривацию.

У этой категории ребят трудно выделить тот тип депривации, который оказывает наиболее сильное, а иногда и пагубное влияние на психическое развитие ребенка. Чаще всего можно наблюдать картину, когда все факторы депривации проявляются комплексно.

Поэтому, традиционно сложившаяся система помощи данной категории детей, не учитывающая различные виды депривации, требует качественных изменений, совершенствования и форм, и методов, и технологий работы с детьми, оказавшимися в такой ситуации. Важное значение при этом приобретает разработка и внедрение социально-педагогических методик и технологий.

Необходимость проведения коррекционной и реабилитационной работы именно с подростками обусловлено еще и тем, что на данном возрастном этапе ребенок переживает серьезные психофизиологические изменения, меняется его духовный мир, сознание, мировоззрение, отношение к окружающему миру.

Центральным фактором психологического развития подросткового возраста, его важнейшим новообразованием является становление нового уровня самосознания, изменения Я–концепции (Л.И. Божович, И.С. Кон, Э. Эриксон и др.), определяющиеся стремлением понять себя, свои возможности и особенности, как объединяющие подростка с другими людьми, группами людей, так и отличающие его от них, делающие его уникальным. С этим связаны резкие колебания в отношении к себе, неустойчивость самооценки. Такие новообразования определяют ведущую потребность подростка – самоутверждение в общении со сверстниками.

Согласно другой точке зрения, ведущей в этот период, является просоциальная деятельность, определяемая потребностью подростка занять определенное место в жизни общества, оценить самого себя в системе общества.

Становление и развитие всех структур личности продолжается на протяжении всей жизни человека. При этом с позиции формирования механизмов самодетерминации, во многом определяющей процесс адаптации индивида в среде, подростковый возраст выступает значимым и сензитивным периодом онтогенеза. Именно в этом возрасте окончательно определяется путь всего последующего личностного становления, именно этот возраст открывает окно в самостоятельную жизнь, и именно этот возраст создает благоприятные условия для возникновения депривации. Особо остро, по нашему наблюдению, переживается *социальная, когнитивная, эмоциональная и культурная депривации*.

Поэтому особую важность приобретают программы, направленные на приобщение депривированных детей к ценностям культуры и искусства.

Занятие изодетельностью способствует максимальному привлечению чувственного опыта ребенка, преодолению несформированности его интеллектуальной сферы, приобретению навыков трудовой деятельности. Возможность использования разнообразных нетрадиционных техник и материалов на занятиях (декоративная роспись на бересте, выполнение композиций на опилках, аппликация из природных материалов и т.д.) не требуют повышенной работоспособности и выносливости подростков, не требуют от них владений графическими умениями и навыками высокого уровня, и результат зачастую получается неожиданным и эффектным. У подростка появляется чувство удовлетворенности результатом своей деятельности, что позволяет снять тяжелые эмоциональные переживания.

Занятия изодетельностью способны создать положительный эмоциональный климат для воспитательной работы, то есть непосредственного влияния личности педагога на личность ребенка. Работа должна осуществляться на гуманистических началах и основываться на личностно-ориентированном воспитании, то есть должна быть направлена на перерастание процесса повышения воспитательной инициативы у детей: от состояния «я должен» к состоянию «я хочу». Сердцевиной личностно-ориентированного воспитания является свобода выбора детей. В изодетельности создаются такие условия, чтобы они сами захотели творить. За ребенком признается его уникальность, наполненная различного рода стремлениями, интересами. Удовлетворение этих стремлений способствует его дальнейшему развитию. Занятия изодетельностью как раз создают пространство для проявления скрытых способностей, создают благоприятные условия для детского саморазвития. Можно сказать, что формируется «динамическая установка» на активность с непредрежденным исходом, когда новизна является самоценной.

Изобразительная деятельность дает подростку уникальную возможность – показать себя миру, самореализоваться, тем самым преодолевая социальную де-

привацию. Это особенно важно в случае с депривированными подростками, так как вербальная коммуникация, тем более при ведущей роли педагога, может представляться подростку вторжением в его личное пространство.

Если на начальном этапе происходит активизация мыслительных операций у депривированных детей, то с повышением сложности задания развивается их творческое воображение и творческое мышление, а также формируется более сложное логическое мышление. К тому же занятие изодетельностью требует постоянного пополнения знаний. Работа с нетрадиционным материалом обязывает подростков изучать технологию, последовательность создания композиции. Эстетическая ценность их работ сопряжена с законами композиции, которые они непроизвольно начинают соблюдать. Знания о композиционном центре, контрасте, нюансе, колорите становятся для подростков объективной необходимостью в достижении конечной цели. Он вынужден постоянно пополнять свои знания в непреодолимом желании сделать что-то лучше других. В результате чего происходит медленное поэтапное преодоление *когнитивной* депривации подростков.

Преодоление депривации осуществляется в неразрывной связи с этапами самореализации и формированием художественной культуры подростка в процесс работы над композициями в нетрадиционных техниках. Приобщение к культурному наследию подростков происходит за счет знакомства с образами произведения искусства, выполненных в этих техниках. Высокохудожественные работы в технике соломки. Создание коллажей, композиций из листьев, цветов и семян растений, монотипии, графогрфии, знакомит детей с их авторами – художниками декоративно – прикладного искусства. Далее идет знакомство с этими работами на выставках в краеведческих музеях. Этот аспект позволяет войти подростку в культурный слой своего края, малой родины. В этом контексте не может остаться не изученным исторический аспект – народные художественные промыслы. Причем, народные художественная культура должна представляться руководителем кружка как значимая полноценная часть мировой художественной культуры.

Таким образом, пополняется культурная сфера депривированного подростка. Через создание собственных работ подросток ощущает некую причастность к художественной культуре. Механизм преодоления *культурной* депривации начинает эффективно работать.

При правильной организации изобразительной деятельности, с учетом психофизических особенностей депривированных детей неизбежно развитие эмоциональной сферы. Занятия изобразительной деятельностью, направленные на развитие эстетического мироощущения, потребности в прекрасном, развитие мышления и тонких эмоциональных отношений, формируют эмоциональную сферу подростка. Что способствует преодолению его *эмоциональной* депривации.

Непременным требованием к организации изобразительной деятельности подростка мы считаем создание условий обязательного переживания воспитан-

никами положительных эмоций и главное – чувство удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности.

Такое сотворчество педагога и ученика обогащает и профессиональную сферу учителя. Оно обеспечивает профессиональную готовность педагога к решению проблем инклюзивного образования; владение методиками диагностики и развития художественно-творческих способностей детей и выявления у них признаков одаренности; владение методиками работы с учащимися с девиантным поведением и умением преодолевать отклоняющееся поведение терапевтической функцией искусства.

Список литературы

1. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Авиценум, Прага, 1984, (с.17-60, 244-258).
2. Ядвиршис Л. А. Преодоление депривации у детей в деятельности педагога: Учебное пособие. – Брянск: БИПКРО, 1997. – 54 с.
3. Олиференко Л.Я. Социально – педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
4. Гонеев А.Д., Лифинцева И.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
5. Кузин В.С. Психология М.: АГАР, 1997 – 304 с.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Шевелева Д.Е.

соискатель Института теории и истории педагогики РАО,
Россия, г. Москва

В статье инклюзивное образование рассматривается как результат изменения структуры социальных отношений, содержанием и целью чего явилось равенство прав и доступ ко всем сферам жизнедеятельности людям с ОВЗ. Представлены подходы к трансформации педагогического пространства массовой школы, разнообразие которых обеспечивает совместное обучение детей с разным уровнем психофизического развития, имеющие различные формы патологий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, индивидуализация, процесс обучения, содержание образования.

С 70-х годов прошлого столетия в масштабе мирового образовательного пространства начало происходить существенное реформирование подходов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Необходимость проведения данных реформ была обусловлена начавшимися изменениями, которые происходили в социальной политике государств Европы и

Северной Америки и затрагивали вопросы бытия людей с нарушениями психофизического статуса. Традиционное, базирующееся на христианских ценностях о милосердии и сострадании мировоззрение было признано недостаточно удовлетворяющим идеалам гуманизма о равенстве прав всех людей, т.к. низводило помощь людям с ОВЗ до предоставления материальной помощи, опеки и лечения в специальных учреждениях, при этом существенно ограничивало их жизненное пространство.

В соответствии с принципом нормализации, появившемся в социальной политике Дании в конце 50-х годов и быстро получившим распространение в других странах, деятельность всех социальных институтов должна быть направлена на интеграцию людей с ОВЗ в сообщество здоровых людей – создание «безбарьерной» среды городской инфраструктуры и доступного информационного пространства. Было признано недопустимым и всецело противоречащим принятому курсу сегрегация людей по признаку их здоровья с последующим их выделением в обособленную социальную группу. Названные положения явились основанием для негативной оценки существовавшей на протяжении многих десятилетий практики обучения детей с ОВЗ в специальных учебных заведений, отдельно от нормативно развивающихся сверстников. И вследствие этого перед системой общего образования была поставлена цель – включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные классы. Наиболее ранние прецеденты форсированного перехода к совместному обучению продемонстрировали масштабность и комплексность данной проблемы, которая не ограничивалась обеспечения «физической» доступности школьных зданий и не могла быть решена без существенной реорганизации образовательного процесса в направлении его индивидуализации и адаптивности к особенностям каждого ребенка. Таким образом, в 90-х годах в ряде стран было признано наиболее соответствующим идеалам гуманизма инклюзивное образование, в основе которого находятся положения об отказе от унификации методов и средств обучения в массовой школе и расширения арсенала педагогических подходов в ситуации совместного обучения детей с разным уровнем психофизического развития [4].

Российская педагогика впервые обратилась к вопросам интеграции детей с ОВЗ в массовую школу в 90-х годах, что было связано с предложениями реформирования системы общего образования в направлении ее большей открытости к индивидуальным особенностям учеников. Также приобщению к мировой практике способствовали общие социально-политические изменения, выводившими государство из состояния идеологической конфронтации с другими странами и делающими возможными заимствования зарубежного опыта [5].

Современное состояние вопроса интеграции детей с ОВЗ в российские общеобразовательные школы может быть охарактеризовано как противоречивое, основа чего находится в достаточной теоретической разработанности проблемы и ограниченным количеством общеобразовательных школ, проводящих

политику инклюзии. Вместе с тем, имеющиеся в нашей стране теоретические разработки и удачные прецеденты совместного обучения позволяют сделать вывод об их содержательной идентичности зарубежным аналогам педагогики.

В совокупности имеющихся подходов можно выделить два комплекса мер, выбор и использование которых определяется формой нарушения развития, имеющейся у ребенка. Основопологающим фактором при этом является состояние когнитивной сферы (мышления, памяти, внимания) учащегося и его способность к усвоению учебной программы общеобразовательной школы. Отсутствие во многих случаях корреляции снижения слуха, зрения и патологий опорно-двигательного аппарата с общим психическим недоразвитием позволяют обучаться детям с названными формами патологий по программе, предназначенной для учащихся массовой школы. Для учащихся с ОВЗ этой категории должны быть произведены преобразования непосредственно процесса обучения, что подразумевает отбор наиболее соответствующих их индивидуально-типологическим особенностям форм подачи информации, выполнения заданий и отчетности по ним. Альтернативность форм подачи учебного материала, перераспределение объема визуальной и акустической информации и преобладание какого-либо из ее источников – способы индивидуализации и придания характеристик адаптивности процессу обучения в классе, где присутствуют слабовидящие и / или слабослышащие ученики. Дефицитарность зрительной сферы и опосредованные этим трудности чтения текстов большого объема могут быть компенсированы прослушивание аудиозаписей, в этом случае предупреждается ситуация чрезмерной перегрузки учащегося и академической неуспеваемости, исключаяющей его из активной учебной деятельности на уроке. Дети со сниженным уровнем слуха нуждаются в педагогическом содействии в виде постоянного контроля со стороны учителя, вопросы которого позволяют определить точность и глубину понимания учебной информации, предоставляемой в устной форме. Этап выполнения заданий, сдачи проверочных и контрольных работ должен быть максимально индивидуализирован для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в частности, недостаточной сформированности мелкой моторики, провоцирующей трудности письма. Письменные задания, предлагаемые в общеобразовательном классе, для этих детей могут быть заменены устными ответами или ответами в форме теста [1; 3].

Интеграция в общеобразовательный класс учащихся с недостаточностью интеллектуальной сферы сопровождается разрешением противоречия между необходимостью выбора образовательной программы, которая обеспечивает индивидуальное обучение на доступном уровне сложности, и включением каждого ребенка в совместную с другими детьми учебную деятельность. Таким образом, второй комплекс мер, направленных на реализацию положений инклюзии, находится в сфере содержания образования – определения уровня сложности предназначенного для изучения материала и включенных в него разделов учебных дисциплин. Комплекс требований и ожидаемых учебных результатов,

адресованных ребенку, находит свое воплощение и фиксируется в индивидуальных программах обучения, методологической основой которых являются педагогические принципы гибкости и вариативности.

Преимущественно, для детей с умеренной степенью когнитивных нарушений, индивидуальные программы обучения представляют собой синтез элементов и блоков, заимствованных из программы для массовой школы и программы для специальных (коррекционных) учебных заведений. В нашей стране, в практике инклюзии, стратегия индивидуального, адаптированного обучения реализуется посредством синтеза общеобразовательной программы и программ для школ V вида (для детей с тяжелыми нарушениями речи), VII вида (для детей с задержкой психического развития и трудностями обучения), VIII вида (для детей с умственной отсталостью). Необходимо отметить, что наличие в программе, синтезирующей две (несколько) программ, тем и заданий, которые являются общими для всех детей класса, предупреждает ситуацию жесткого разделения учащихся по признаку своеобразия их когнитивных функций и выделения некоторых детей в изолированную группу. Периодическое объединение детей с разным уровнем интеллектуального развития в рамках какой-либо учебной деятельности является подходом, в рамках которого происходит интеграция детей в сообщество здоровых сверстников, при условии обучения каждого ребенка на уровне доступности [2].

В теории и практике инклюзивного образования стран Северной Америки (США, Канада) сфера педагогической работы с ребенком, определяемая в индивидуальном образовательном плане распространяется на «академические» и «социальные» компоненты обучения. Выделение в содержании образования его социализирующей функции – введение в сферу межличностных отношений – представляет собой самостоятельную область теоретических знаний и их практического применения. Признание актуальности данной проблемы обусловлено своеобразием состояния психической сферы некоторых детей с ОВЗ, преимущественно с умственной отсталостью и ранним детским аутизмом. Дети с названными формами патологий испытывают значительные трудности в ситуации взаимодействия с другими людьми (взрослыми и сверстниками), не способны к спонтанному усвоению норм и правил поведения. Таким образом, при учете интеграционных задач системы общего образования с последующим расширением межличностного пространства, для некоторых детей содействие и поддержка их социального развития имеет приоритетное значение относительно овладения ими академическим знаниями, учебными умениями и навыками. В индивидуальном образовательном плане прописываются механизмы постепенного отказа от ситуации взаимодействия в диаде «ученик – педагог» и перехода к горизонтальным связям «ребенок – другие дети». Так, например, ребенок принимает участие в еженедельно проводимых в классе собраниях, во время которых обсуждаются произошедшие в классе (школе) события, планируются будущие учебные и внеучебные мероприятия и формы участия в них каждого ребенка [6; 7].

Одним из условий сохранения общего высокого образовательного уровня в классе при создании для детей с ОВЗ поддерживающей педагогической среды является присутствие на уроках второго, дополнительного, педагога. Данное требование идентично для педагогики и системы общего образования всех государств, реализующих политику инклюзии. В перечень функций дополнительного педагога, обладающего знаниями из области специальной психологии и педагогики, дефектологии, входят своевременная помощь в преодолении учебных трудностей, помощь в выполнении заданий основного учителя, разъяснение сопровождаемому ребенку отдельных аспектов учебного материала. Выполнение названных функций позволяет основному учителю распределять внимание между отдельными группами учащихся, дифференцированных по уровню их образовательных возможностей; избегается ситуация единообразия подходов, объема и содержания помощи нивелирующая проявление индивидуальных особенностей.

Перечень педагогических проблем, разрешение которых необходимо для интеграции детей с ОВЗ в массовую школу, свидетельствует, что внедрение инклюзивного образования невозможно при сохранении традиционной парадигмы школьного обучения, преимущественно игнорирующей проявление индивидуальности учащихся. Обучение в условиях инклюзии – педагогическое поле, центром которого является ребенок во всем многообразии проявлений психофизических особенностей, познавательных потребностей и ресурсов, при этом содержание учебных требований и механизмы педагогической работы являются опосредованными образовательными возможностями учащихся. Таким образом, должно быть обращено внимание, что форсированная интеграция детей с ОВЗ в массовую школу без предварительной трансформации образовательного процесса может явиться фактором, дискредитирующим идею образовательной интеграции. Только создание адаптированной педагогической среды, обеспечивающей каждому ребенку обучение соответственно его образовательным возможностям, свидетельствует о последовательном следовании курсу расширения пространства успешной деятельности людей с нарушенным психофизическим статусом.

Список литературы

1. Гончаренко М. С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы [Текст] / М. С. Гончаренко // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (20-22 июня 2011, Москва), редкол. Алехина С. В. и др. – М., 2011. – 244 с.
2. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М., 2008. – 286 с.
3. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт, сост. Л. В. Голубева [Текст] / Л. В. Голубева – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.
4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа [Текст] / Н. Н. Малофеев Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М., «Просвещение», 2009. – 319 с.
5. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст] Учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1. – М., 2010. – 319 с.

6. Giangreco M. F., Putnam J. W. Supporting the Education of Students with Severe Disabilities in Regular Education Environments [Электронный ресурс] / M. F. Giangreco, J. W. Putnam. – Режим доступа: <http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/>

7. Winter E., O’Raw P. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs // ICEP Europe in conjunction with the 2007–2009 NCSE Consultative Forum [Электронный ресурс] / E. Winter, P. O’Raw. – Режим доступа: http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf

К ВОПРОСУ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

Юдина Н.П.

профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, д-р пед. наук, проф.,
Россия, г. Хабаровск

В статье рассматривается возможность систематизировать педагогические понятия при помощи логических и герменевтических методов, приводится пример разработки локальной классификации на примере классификации дидактических форм.

Ключевые слова: гуманитарная парадигма, понятийный ряд педагогики, дидактические формы.

Педагогическая наука с момента своего зарождения обрела полярные характеристики, определившие противоречивость ее развития на протяжении веков. Одно из них – несовпадение объекта педагогической науки, гуманитарного по сути, и методов его исследования, заданных идеалами классического естествознания. Так как педагогика всегда имела дело и с реальностью, и с ее отражением в текстах, то соотношение объекта и методов его познания породило две методологические парадигмы, гуманитарную и естественнонаучную.

Современность характеризуется популярностью герменевтического метода в педагогическом исследовании. Этому способствует обретение педагогикой черт постнеклассического знания и прежде всего ее гуманитаризация, имеющая гносеологические и аксиологические свидетельства своего проявления. В гносеологии – это переход ведущих позиций к гуманитарному знанию и формирование инонаучного дискурса. Аксиологический аспект гуманитаризации науки обусловлен тем, что центр современной культурной матрицы занял человек, а познание пронизано смыслонесущими «конструкциями»: выбор, ценность, ответственность, позиция ученого. Все это обострило проблему истинности научного знания, поскольку таковым теперь признается объективное знание, появляющееся в результате исследовательских процедур, выбор и применение которых зависит от субъекта. Так как в пространстве познания встречаются субъект и объект, то оно стало не только диалогичным, но полилогичным. В его пределах сталкиваются различные позиции, ищущие конвенции или консенсуса меж-

ду оппонентами: «Сторонники разных теорий ... подобны людям, имеющим разные родные языки. Общение между ними идет путем перевода...» [3].

Происходящие изменения обострили проблему языка педагогики.

Одна из фраз, произносимых педагогами разного уровня образованности – «на каком языке говорит педагогика». Произнесенная с номинальной модальностью, она не вызывает никаких сомнений: что речь идет о базовых понятиях и терминах науки. Звучащая в модальности вопросительной, она обнажает проблемы педагогического языка и педагогической терминологии.

Появление терминологии свидетельствует о том, что накопленное знание стремится к своему сохранению в виде научной информации: знание перекодируется, переводится на искусственный, специально создаваемый язык. Язык педагогики формировался на основе бытового, поэтому рождается иллюзия, что он понятен всем. Однако войдя в тезаурус науки и став терминами, употребляемые слова требуют специального знания для своего понимания, поскольку теперь отражают основные, сущностные черты номинируемого явления.

По требованию классического познания, термины должны ясно отражать характеристики реальности. О терминах гуманитарного знания, к которым относится и педагогика, этого сказать нельзя. Их отличает привязанность к определенной теории и как следствие – интерпретативность; широкая синонимия и многозначность. Педагогическая наука как «неточная» не имеет четкого категориального аппарата. Ее терминосистема все еще формируется, что делает актуальной и вполне современной проблему ее систематизации. Поставленная давно, она не решена и сегодня. Четкая система категорий, терминов и понятий языка, нужна не сама по себе, а, чтоб, по выражению В.В. Краевского, «регулировать движение», облегчая не только процессы познания, неминуемо предполагающие «называние», но и коммуникации, сопряженные с пониманием познанного [2].

Факт существования в педагогике неудачных классификационных схем трудно отрицать. Мы нашли несколько позиций, объясняющих исследовательские неудачи.

Во-первых, в педагогике перемежаются термины и понятия. Не всегда ясно, с чем мы имеем дело: с реально существующим явлением, его отражением в научном знании (понятие) или со знаковой системой, которой является категориально-терминологический ряд науки. Крепкая связь термина и понятия, понятия и явления реальности усложняет решение задач по разработке классификационных схем и систем в педагогике, к тому же педагогические термины называют понятия, не имеющими четкого абриса: их трудно определить.

Во-вторых, сегодня не выработаны четкие принципы классификации, которые учитывали бы специфику понятийно-терминологической системы педагогики (многозначность, синонимия, нечеткость границ и т.д.).

В-третьих, использования логических соотношений типа «род – вид» и «часть – целое») построении классификационных схем в духе классического знания не учитывает специфику педагогического языка.

Логические приемы необходимо дополнять герменевтическими (учитывающими значение и смыслы слов). Проиллюстрируем этот тезис примером разработки локальной классификационной схемы. В качестве объекта классификации мы выбрали дидактические формы. Их содержательное наполнение – аксиома, суть которой открывается послойно, по мере проникновения в многообразие педагогических форм, что и делает возможным обращение к герменевтике.

В построении классификационной схемы несколько шагов.

Исходим их лексического определения слова «форма». Это наружный вид, очертание; способ существования и выражения какого-либо содержания; устройство, структура, система организации общественного института; установленный образец, шаблон; видимость чего-либо, формальность [5].

Ищем научные термины, включающее в себя лексему «форма».

В дидактике употребляются «организационные формы образования» (И.Я. Лернер, И.П. Подласый), «формы организации обучения» (И.П. Подласый), «формы обучения» и «формы организации обучения» (А.В. Хуторской).

Вычленяем дефиниции понятий.

«Организационные формы обучения» (И.Я. Лернер) – это внешнее проявлением функций учителя и учащихся в соответствии с определенным распорядком (слушание, работа по заданию учителя и т.д.); обладает временной протяженностью; выражают порядок построения общения субъектов обучения; «взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом» [1].

«Формы организации обучения» (И. П. Подласый) носят социально обусловленный характер и связаны с возникновением и развитием дидактических систем (систем образования) [4]

«Формы обучения» (А.В. Хуторской) фиксируют особенности коммуникативного взаимодействия между учителем и учащимися, а также между самими учащимися и бывают индивидуальными, групповыми, фронтальными, коллективными, парными, со сменным составом [6]

Как видим, используемые понятия различаются и содержанием, и объемом. В рамках формальной логики этих выводов достаточно, для дальнейшего деления понятий и завершения процедуры классификации.

Мы предлагаем логические приемы классификации понятия дополнить герменевтическими, учитывающие их интерпретации.

Принимаем во внимание, что сегодня в науке (и в обиходе) часто смешиваются два явления и, следовательно, два понятия: обучение и образование и образование зачастую редуцируется до обучения.

Во-вторых, вспомним о полисемии педагогических понятий. В отношении «образования» она проявляется в том, что называется и исторически формиру-

ющая система, детерминированная состоянием культуры и социальными ожиданиями, и педагогический процесс, триединый по своей задачно-целевой направленности.

Эти исходные положения если не сокращают количество употребляемых терминов, то обеспечивают их упорядоченность. Классификационными единицами становятся:

- формы организации образования (исторические образовательные системы) или формы образования (синонимично);
- формы организации обучения или формы обучения
- формы учебной деятельности (содержательный компонент процесса обучения).

Формы организации образования. Так называются исторически возникшие феномены, которые существуют и реализуются в определенном историко-культурном контексте (классно-урочная система, бель-ланкастерская, мангеймская, бригадно-лабораторная и др.)

Формы обучения (организации обучения). Это внешнее проявление функций учителя и ученика, которые характеризуются временным и организационным режимом, порядком и характером построения общения субъектов процесса обучения (урок как основная форма организации обучения и формы, дополняющие его).

Формы организации учебной деятельности (работы) учащихся: выражают режим выполнения конкретных учебных задач, стоящих перед учащимися (фронтальная (коллективная); индивидуальная; групповая парная).

Следующий шаг в построении классификационной схемы – выделение классификационных единиц внутри каждого понятия с учетом сущностных характеристик явлений, что, безусловно, подчиняется законам логики, но не сводится к ним.

Из числа приведенных первое понятие, фиксирующее историческую и культурную определенность, может делиться в соответствии с историческими и культурными признаками. В рамках других будут выделяться все более мелкие классификационные единицы на основе сущностных педагогических признаков.

Таким образом, обогащение классических способов познания герменевтическими предопределено исторически и не только возможно, но и необходимо. Сближение методологических парадигм повышает шансы лучше понять объект педагогической науки.

Список литературы

1. Дидактика средней школы / под ред. М.Н.Скаткина и др. – М.: Просвещение, 1982
2. Краевский В.В.. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. – М.. 1997. – № 4.
3. Кун Т. Объективность, ценностные суждения и выбор теории //Современная философия науки – М., 1996
4. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Владос, 1999.
5. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1992. С. 657.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика. – М.: Высшая школа, 2007.

ORGANIZING STUDENT TEACHERS' PREPARATION IN THE COLLEGE DEGREE OF HIGHER EDUCATION

Tsankova M.I.

Associate Professor, PhD,
Shumen University "K. Preslavski" College – Dobrich
Bulgaria, Dobrich

Baycheva B. R.

Associate Professor, PhD,
Shumen University "K. Preslavski" College – Dobrich
Bulgaria, Dobrich

Ilieva Zh. S.

assistant professor, PhD
Shumen University "K. Preslavski" College – Dobrich
Bulgaria, Dobrich

This article draws attention to the need of well-trained teachers as a result of changes in the state of the labor market. It considers the training and documentation in the preparation of students in the field of Pedagogy in college educational degree.

Keywords: students, college, professional bachelor, student preparation, documentation, curriculum, syllabus, qualificational characteristic.

The article is realised with the support of the "Research" funding of Shumen University "K. Preslavski" – RD 08-233 / 12.03.2014.

In contemporary economic conditions in Bulgaria there is a keen necessity of professionally trained, competitive teachers. As a result of the ongoing changes in the state of the labour market and increased interest in pedagogical specialties, it is necessary to train young specialists in the field of the professional trend of Pedagogy.

The purpose of this article is to present a working model of education and documentation in the preparation of student teachers in the college higher education in the Republic of Bulgaria.

The results of a survey show the impending retirement of a large number of teachers in kindergarten and primary school. The introduction of all-day training at I-IV grade is forthcoming. As a result of all mentioned above, it is expected that the student teachers will have better professional realization.

The diagrams on figures 1 and 2 below show that the share of retiring teachers is about 35%, which means that in the coming years in Dobrich and in the region of Dobrich a large number of teachers will be needed.

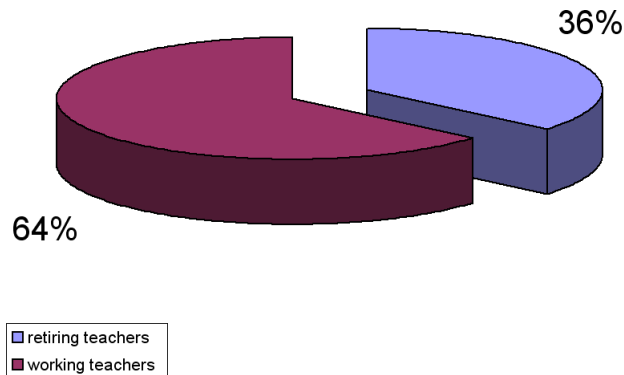


Figure 1. Potential vacancies for kindergarten teachers in the period 2014 – 2019 in Dobrich and in the region of Dobrich

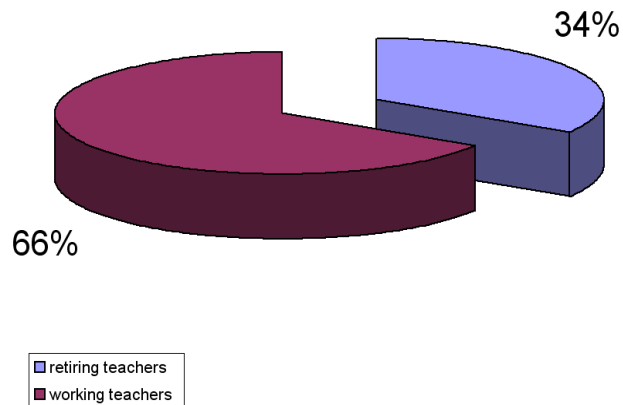


Figure 2. Potential vacancies for primary school teachers in the period 2014 – 2019 in Dobrich and in the region of Dobrich

In order to respond to the increasing needs of teachers, in 2006 Dobrich College starts a new speciality: *Primary School Pedagogy and Information Technology*, and in 2009 it resumes admission in the specialty of *Preschool Pedagogy and Foreign Language*.

The College in Dobrich, which is part of the structure of the University of Shumen, for 40 years, it has been established as a center of excellence for the preparation of highly qualified primary and pre-primary teachers in the Northeastern Bulgaria. The college activities aim at providing educational, cultural, intellectual and social development of the young generation. Dobrich College provides higher education for the educational – qualification degree "professional bachelor".

Currently, the College provides training in three topical specialities from the professional trend of Pedagogy: *Primary School Pedagogy and Information Technol-*

ogy, *Primary School Pedagogy and Foreign Language*, *Preschool Pedagogy and Foreign Language*.

Training takes place in regular form, for three years, two terms per year. The students who have graduated the pedagogical specialities of the college receive higher education diploma with the educational qualification degree “professional bachelor” and can work as kindergarten teachers, teachers of foreign language in the kindergarten; primary school teachers, teachers of foreign language in the primary school; teachers of ICT in the primary school; teachers in centers for children and various private schools.

The academic documentation for the students of the educational qualification degree “professional bachelor” includes qualification characterization, curriculum, syllabi of the disciplines studied.

The training of students and the preparation of the documentation are in conformity with the following **principles**: democracy; compliance with the dynamically changing achievements of science; accordance with the policy in the higher education system in the country; consideration of the needs and demands of the intellectual labour market; consideration of individual needs, abilities and interests of students.

The updating of the academic documentation is aimed at providing knowledge, skills and competencies to the student teachers and introducing modern technologies and effective forms of organization into the teaching process.

As mentioned above, the academic documentation includes qualification characterisation, curriculum and syllabi of the disciplines studied:

1. **The qualification characterisation** determines the specific for the speciality basic aims of education and spheres of preparation. It specifies the domain and range of knowledge, skills, competencies the student masters and the requirements for attaining the educational qualification degree “professional bachelor.” Students receive theoretical, specialized and technological training in conformity with their speciality.

2. **The curriculum** is developed in accordance with the *Higher Education Law* [1]; *The Regulations for the State Standards for obtaining a higher education degree “Bachelor”, “Master” and “specialist”* [3]; *Regulation № 21 for applying the system of credits accumulation and transfer* [2]; *The Rules for the structure and the organization of the educational process at Shumen University* [4].

The disciplines in the curriculum are grouped in the following way: compulsory (C), optional (O), facultative (F) and educational practices. The curriculum determines the form of control, the individual activities, the number of credits, the forms of graduation. Students graduate with 180 credits. Students’ work in class is 1920 hours.

In conformity with *The Regulations for the State Standards for obtaining a higher education degree “Bachelor”, “Master” and “specialist”* [3] the total number of the hours of the more practical disciplines that provide the students’ specializing preparation is 1495 – 77.86% of the curriculum.

Lectures, seminars and laboratory exercises are harmoniously distributed as laboratory exercises are more than lectures and seminars. This reflects the specifics of

the educational qualification degree “Professional Bachelor” where there should be an advantage for practical classes.

The structural analysis of the curricula of the three specialities shows that out of 1920 classes about 630 (average) are lectures, 590 are seminars, and 700 are laboratory exercises. The students have 480 classes individual work under the guidance of a tutor, and 2 700 classes students’ individual work.

In the curricula of the pedagogical specialties the percentage of the compulsory disciplines (74%) predominates and is significant given the fact that they include both general disciplines with integrative knowledge connected to the speciality profile and practical workshops which are compulsory. The percentage of the optional and the facultative disciplines is 17% and 9% (accordingly), which reflects their weight in forming the students’ professional competence (Table №1).

Table № 1

The ratio of percentages between lectures – seminars – laboratory exercises, distributed among compulsory, optional and facultative disciplines in the specialties of professional trend 1.2.

Pedagogy, educational qualification degree "professional bachelor" in Dobrich College

Speciality	Classes at university				
		Lectures	Seminars	Laboratory exercises	Total number
Primary School Pedagogy and Information Technology	C	25,00	27,34	21,88	74,22
	O	7,83	3,13	6,77	16,93
	F	-	1,56	7,29	8,85
Primary School Pedagogy and Foreign Language	C	26,56	24,48	23,18	74,22
	O	7,03	3,13	6,77	16,93
	F	-	1,56	7,29	8,85
Preschool Pedagogy and Foreign Language	C	24,74	25,26	24,22	74,22
	O	7,03	3,13	6,77	16,93
	F	-	1,56	7,29	8,85

Practical training is realized by current and pre-graduation teaching practice aimed at forming the core professional competencies in The Theory of Education; Didactics; General, Age and Educational Psychology; Methodology disciplines for teaching in primary school; and Information Technology. The course ends with a state practical exam and a written state exam.

Students’ practical training is consistent with the qualification characteristics of the speciality. For the professional bachelor degree practical training is extremely important for the future specialists. The number of practical exercises in the curriculum is increased. Practical training aims at introducing the student into the professional environment and aiding the student in orientating in that environment. Students’ education in the college is focused on the development of professional competencies in order to achieve a high level of professional and practical training.

3. Syllabi comply with the Higher Education Law. Syllabi follow a negotiated model and are based on the methodological standards accepted in Shumen University. The parameters of what is going to be evaluated, the technology of monitoring, evaluation and assessment as well as the criteria for forming the final mark are strictly defined in the syllabi developed during the 2013-2014 academic year. At the college all exams are written. This way we cater for openness, transparency and opportunities for check up and feedback. Modern information technologies and multimedia are widely used in the academic activities connected to presenting the syllabi content to the students and to assessment of their knowledge.

Each syllabus is accompanied by a specially developed student's information pack. It is in conformity with the Higher Education Law and the requirement for transparency and informing the student in advance about the modules in the discipline studied, about the activities to be done, about the requirements etc. The student's information pack consists of examination synopsis of the corresponding discipline, references on the topics to be covered, forms of individual work, conditions for admission to the examination procedure, assessment criteria, credits award. All this information is introduced to the students during the very first class of the corresponding discipline. All academic documentation, and the syllabi in particular in all the subjects are permanently updated in order to reflect the needs of society, the innovations in teaching and the developments in science. This is reflected in the student's information pack.

Practical knowledge and professional competence of the graduates at the College are high. This is evidenced by the fact that immediately after their graduation in 2013 a high percentage of the graduates found a job. A survey generalizing the results of the standard feedback inquiry among the graduates in 2013 shows that 23% of the graduates started work as teachers immediately after their graduation; 62% of the graduates continued to study at a master's degree programme. The percentage of the graduates who found a job as teachers in 2014 is also high. For example in Primary School Pedagogy and Foreign Language it reaches 90%.

The students and the teachers have access to the academic documentation in the college. The teachers use modern and effective teaching methods; due to the good technical facilities they apply modern information and communication technologies in the educational process.

In conclusion it can be said that in Dobrich College, at the college level of education respectively, there are conditions for professional preparation of highly qualified, flexible and adaptable to modern realities professional bachelors. Here we can see an illustration of how modern academic standards, new information and communication technologies are applied in Bulgarian educational, scientific and cultural space. This ensures qualitative and effective realisation of the student teachers.

References

1. Higher Education Law [electronic resource] (in Bulgarian: Закон за висше образование). http://shu.bg/sites/default/files/rektorat/zakoni/ZAKON_zavisseto_obrazovanie.pdf

2. Regulation № 21 for applying the system of credits accumulation and transfer [electronic resource] (in Bulgarian: Наредба № 21 за прилагане на системата за натрупване и трансфер на кредити). http://www.neaa.government.bg/bg/legal_base/orders

3. The Regulations for the State Standards for obtaining a higher education degree “Bachelor”, “Master” and “Specialist” [electronic resource] (in Bulgarian: Наредбата за държавните изисквания за придобиване на висше образование на образователно-квалификационна степен "бакалавър", "магистър" и "специалист"). <http://shu.bg/sites/default/files/rektorat/zakoni/Naredba-za-dyrjavnite-iziskvanija-za-pridobivane-na-visshe-obrazovanie-na-OKS.pdf>

4. The Rules for the structure and the organization of the educational process at Shumen University [text], Shumen University, Shumen, 2013. (in Bulgarian: Правилника за структурата и организацията на учебния процес в Шуменския университет, Шумен, 2013).

FORMS OF CONTROL AND ASSESSMENT ON THE BASES OF MODULE-RATING TECHNOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Yessirkepova I.E.

master's degree, lecturer, Department of philological disciplines for foreign nationals of KazNPU named after Abai, Kazakhstan, Almaty

The article considers the control of modular training in the classroom for the Russian language and includes several types of control. We would like to pay attention on some approaches which can be applied to form the system of assessment in the frame of modular education.

Keywords: form of control, evaluation form, module rating technology.

Control in module education is aimed to:

- Activate subjects' work and interest on educational process; systemize work on learned materials;
- Identify incomprehension of some questions in studying new material on-time;
- Manage operatively the process of acquisition of educational material;
- Eliminate nervousness and selective ways of checking knowledge on control test and exams;

This term is very important and difficult in preparing modular teaching, because not all time it is possible to differentiate and set adequate level of assessment on each type of work done by students during module. We would like to pay attention on some approaches which can be applied to form the system of assessment in the frame of modular education.

- Every task done during the module is assessed with defined sum of balls and by summing all grades, the maximum ball is defined, which can be gained by a student in a term.

Depending on difficulties of done work (independent or group) the sum of balls can be varied: more difficult and time-consuming works are assessed higher, less difficult deserves less balls.

- Every work that student must complete in the frame of subject, can be assessed from 0 to the maximum ball which is established to each specific work. Criteria of assessments are quality and correspondence of requirements which are introduced to the work initially.

- It might be used the system of punishment in case of delay of passing the work for one-two days.

- In the end of term total sum of balls are set and decision is made about allowing students to pass midterm exam, final check and exam. Exam admission requirements are set and discussed in advance. Student can get balls for individual work (individual, group), active participation in class work, role-plays, quizzes, tests.

Module-rating approach is one of the effective methods of managing educational process in stimulating students. This happens on the bases of transition from reproductive way of obtaining knowledge to self-development and self-perfection as a main aim of education, as well as giving opportunity to a student to develop sense of adequate self-assessment. It improves objectivity in knowledge assessment.

Rating system of control of knowledge does not require significant changes in educational process; also it corresponds with learner-centered approach system well. Rating approach assumes new forms of teaching, including special lessons in correction of knowledge and abilities of learners. According to the results of learners' performance teacher corrects deadlines, types and stages of form of control students' achievements thereby providing self-management in educational activities.

Rating system excludes any humiliation of learner's personality, which allows learner to assess own abilities and skills, i.e. stimulates his/her hard work during the term and academic year.

Arrangements of balls in control works are set in accordance with significance and complexity of control work.

The main difficulty of implementing of rating system of control for teachers is great enlargement of time for preparation to the lessons and make-up class. But after some work experience this problem can disappear.

The important meaning has grading of material. Students' all types of educative activities are assessed, but each type of work is assessed differently depending on complexity of task. For finals – control works MIW, MIWT are given higher balls, mostly 10 balls.

Teacher's any assessment in balls must be fair and must encourage student's development. Psychologists suggest teachers to use principle of "sweet-lemon" (increasing importance of work done by students) and "green grapes" (decreasing student's negative aspects)

Scientists believe that teacher's assessments influence on educational process, its content, form, speed, correctness of answers. They are called as partial grades. They are divided into three groups:

- 1) absence of marks, undirected marks, indefinite marks;
- 2) negative assessments, as disapproval, criticism;
- 3) positive assessments, as approval, encourage;

Reinforcement-evaluation is considered as the most effective because of stimuli given to students after completing some specific work encouragement to perform better. In this case student's performance is supported with praise or satisfaction from done work.

Negative evaluations are necessary in certain cases and can be the main issue of conflict between student and teacher if they are overused. In order to avoid conflict psychologists suggest apply an elimination approach.

It was proved experimentally that including the subject of learning process in assessment own done work is important.

Self-assessment is significant approach of self-regulation. Self-assessment can be:

“prognostic” (reflects as an orientation stage of possibilities of student's own abilities in future works);

“procedural” (appears during the work and oriented to correct it);

“retrospective” (grade of completed work);

Researches show that self-evaluation encourage forming of critical relation toward had results and having relevant viewpoint about own abilities in study [2].

Matukhina M.V. suggests motivate students ticking point like mastered (“+”), not learned (“-”), doubting after each studied material [3].

Group work assessment method can be used to evaluate work in groups.

Group work allows evaluate each student's work. After having answers in groups all group members evaluate each member's answer. While applying this method following conditions should be taken into account:

- not student himself is evaluated but result of his activity in correspondence with sample (correctness or incorrectness in completing tasks);
- evaluation should be fair not unfair;
- evaluation should motivate students to master himself further;

During peer assessment the method of peer reviewing can be used which was suggested by Lipkina A.I.

In dialogical part of module peer checking method can be frequently used. In this case learner can have work with high degree of difficulty. It is naturally learner cant correctness or incorrectness of the given work. In this situation it is suggested to prepare list of correct answers. They can be used by learners during checking works.

Final part of module This part of module is the last and completes all units and themes of learning process.

It is aimed to control, check and evaluate knowledge, abilities and skills formed during the cognition in dialogical part. Exactly in this part students get balls that differentiate the total result of each learner's performance.

We included several types of control to final part of module.

2) compulsory-test.

teacher's choice (depending on subject, theme and chapters peculiarities.) This can be a "relay" credit, control work or written work. Necessity of two or three types of control works can be based on impossibilities of differentiating degree of achievement test only. Test as the way of checking and controlling achievements is a quantitative indicator of results of learning, which is very essential. Also testing can guarantee psychological protection of a person, relieves internal barriers i.e. there is indirect communication with an examiner (teacher). This is positive side of test. But coincidence of correct answers cannot be excluded. Based on the foregoing, test is a necessary type of control but demands repeated check or other types of control aimed to be:

a) objective in assessment of knowledge;

b) able to re-pass to improve the results; (get higher balls).

Anyway if there is a grade on the bases of one type of control, there is a chance to improve achievements with help of other types of controls. But not all time it is possible to improve results. [4]

Other types of control of final part of module

Next type of control which is widely used in our case is "relay" credit technique.

In the beginning of introducing into module a teacher gives questions that students must be aware of. Questions are differentiated and arranged to their complexity.

The "relay" credit should contain exactly these questions. Questions like–problem questions, specific questions, and creative questions included to the test are marked ○. Each cart contains 2, 3 questions.

□ mark for average degree of difficulty questions, and easy questions are marked ▲.

Marks are conventional, they corresponds to "excellent", "good", "satisfactory" of ball system.

References

1. Contemporary educational technologies: educational manual book/ authors: under ed. N.V. Bordovski. – M.: KNORUS, 2010. 432 p.
2. Utsyavichene P.A. The principles of modular study.–Vilnius, 1998.
3. Matukhin M.V. Study and form learning motivation of young learners: educational manual book. – Volgograd: VSPI, 1983.
4. Zhanpeissova M.M. Module technology as development of learner. – A., 2002.

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
III Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 сентября 2014 г.

В пяти частях
Часть IV

Все материалы публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 17.10.2014. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,83. Тираж 100 экз. Заказ 49
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а