

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Ежемесячный научный журнал

№ 7 / 2014

Часть 1

Редакционная коллегия:

Главный редактор конференции: Завальский Яков Андреевич (Россия), доктор психологических наук, профессор

Научный редактор: Игнатьев Сергей Петрович (Россия), доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции: Давыдова Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),
доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией
Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),
доктор психологических наук, профессор, МГППУ
Ильченко Федор Влериевич (Россия),
доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии
Кобзон Александр Владимирович (Россия),
доктор педагогических наук, профессор
Панов Игорь Евгеньевич (Россия),
доктор технических наук, профессор
Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),
доктор психологических наук, профессор
Прохоров Александр Октябрьич (Казахстан),
доктор педагогических наук, профессор
Савченко Татьяна Николаевна (Белорусь),
кандидат психологических наук, доцент
Стеценко Марина Ивановна (США),
Ph.D., профессор
Строганова Татьяна Александровна (Украина),
доктор педагогических наук, профессор

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Международные индексы:



Ответственный редактор:

Главный редактор: Завальский Яков Андреевич (Россия), доктор психологических наук, профессор
Международный редакционный совет:

Научный редактор:

Игнатьев Сергей Петрович (Россия), доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции:

Давыдова Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией

Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, МГППУ

Ильченко Федор Влериевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии

Кобзон Александр Владимирович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Панов Игорь Евгеньевич (Россия),

доктор технических наук, профессор

Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),

доктор психологических наук, профессор

Прохоров Александр Октябринович (Казахстан),

доктор педагогических наук, профессор

Савченко Татьяна Николаевна (Белорусь),

кандидат психологических наук, доцент

Стеценко Марина Ивановна (США),

Ph.D., профессор

Строганова Татьяна Александровна (Украина),

доктор педагогических наук, профессор

Художник: Валегин Арсений Петрович

Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Адрес редакции:

630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация.

E-mail: info@nationscience.ru ; <http://nationscience.ru/>

Учредитель и издатель Международная научная школа психологии и педагогики

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии 630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белоусова Н.Д.

КЕЙС-МЕТОД КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ6

Булгакова Я.В., Гончарова Ю.А., Преображенская Н.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВЕДЕНИЙ О МЕЖПОЛУШАРНЫХ
АСИММЕТРИЯХ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....8

Давыдкина О.Н.

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
РАЗВИТИЯ РОССИИ.....11

Гнатюк Н.В., Шендерей П.Э.

СПЕЦИФИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОВЫШЕНИИ
КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....14

Гордеев А.С.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ16

Кошелев В.А.

ПОДГОТОВКА PR-СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНЦИИ
ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА.....18

Лубянова М.А.

УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....20

Максуров А.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ И ОПЕРА-
ЦИЙ СУБЪЕКТОВ ПРАВА (НА ПРИМЕРЕ КООРДИНАЦИОННОЙ
ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ)22

Малыгина О.А., Руденская И.Н., Шухов А.Г.

РАЗРАБОТКА ОБОБЩЕННОГО NPS-ПОДХОДА ДЛЯ ОЦЕНКИ
КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ.....25

Михайлова А.Г.

ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО
ИНЖЕНЕРА СРЕДСТВАМИ АКМЕОЛОГИИ27

Нейман В.Л.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ
ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕЛОВОГО
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА31

Нейман В.Л.

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНТАКТОВ МЕЖДУ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ. ОСОБЕННОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ..... 35

Никитина Н.С.

ТЕКСТ, КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА РАБОТЫ ПРИ РАЗВИТИИ
ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ –
ЧТЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... 39

Никулина Л.П.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 42

Петров А.Ю., Лапишова А.В., Клычков К.Е.

СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ВЗРОСЛЫХ – ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА 45

Петров Ю.Н., Кузнецов А.Н., Серова О.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ 47

Петров А.Ю., Булаева М.Н., Кобяков А.А.

ПОСТРОЕНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ..... 50

Петров Ю.Н., Овечкина О.В., Соколова И.Г.

ТЕХНОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПРОЦЕССОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ 53

Помянтовский А.Н.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО
ПЕДАГОГА 55

Преображенская Н.С., Зыкова Н.Ю., Булгакова Я.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА..... 58

Раменская Г.П., Раменский С.Е., Раменская В.С.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ ПЕНСИОНЕРОВ 61

Русинова Н.П.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ
ТЕХНОЛОГИИ 65

Рыжкина Е.В.

О ВНЕДРЕНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ СОВРЕМЕННЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 68

Сотников И.С.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ..... 71

Власова В.Н.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ.....73

Засыпкина Г.Б.
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ
ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ.....75

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (по областям и уровням образования)

Евдокимова О.В., Левина Л.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПОСТРОЕННОГО НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
МЕТОДАХ.....78

Глазунова Г.Б.
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....81

Ильенко Н.М.
МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО
ПОКОЛЕНИЯ.....84

Мишакова В.Н.
ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ В
УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС.....87

Пальцева Л.И.
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ90

Панюкова С.В.
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ.....93

Салахбеков А.П.
ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ96

Шакирова Э.Ф.
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ.....98

Смирнова О.Н.
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ.....101

Тагильцева Н.Г.
ИНТЕРАКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА
УРОКАХ МУЗЫКИ.....103

Васильева Н.В.
СОДЕРЖАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В
ПРОГРАММАХ К УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМ КОМПЛЕКСАМ ПО
РУССКОМУ ЯЗЫКУ (к вопросу об изучении национально-
культурной специфики фразеологизмов в школе).....105

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бадарацкий А.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB-QUEST В ОБУЧЕНИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА110

Исса О.Ф.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДБОРУ И СОДЕРЖАНИЮ
МЕТОДОВ И ФОРМ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИЮ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ112

Мордвиненко Н.Э.
О ЗНАЧЕНИИ ИЛЛЮСТРАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО
СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА115

Пестова Е.А., Бочарова Е.В.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНО-
ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ.....117

Зиновьева Г.А.
РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА119

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

Ерошенко Т.И., Царапкина М.В.
ЛОГОРИТМИКА И ЕЁ РОЛЬ В СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ
АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ123

Фатеева Д.А., Киримова К.В.
ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ЛОКАЛЬНЫХ ПОРАЖЕНИЯХ МОЗГА125

Мосявра Е.А.
МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ128

Новикова Е.С. Патракеев В.Г.
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ СО СНИЖЕННЫМИ УЧЕБНЫМИ
СПОСОБНОСТЯМИ130

Киримова К.В., Скрылева К.А.
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЗАНЯТИЯХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ136

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Хохлова О.А., Алешина Н.С., Афонский В.И.
ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ138

Логиновских Т. А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В СИСТЕМЕ
ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ
АСПЕКТ141

Стародубцев М.П.
РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ143

Татаренцев В.Л.
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ НА СОВРЕМЕННОМ
ЭТАПЕ146

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Логинова С.Л.
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ...149

Малыхина И.А.
СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ152

Метелев Е.А.
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ 154

Алиева Э.Ф., Ванданова Э. Л.
К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 156

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ (по направлениям и сферам деятельности)

Зиновьева О.А.
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЭТИЧЕСКОГО
СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ТНР 160

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Демкина Е.В., Сергун Е.А., Танская Г.А.
СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МНОГОДЕТНЫХ
СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 162

Педагогические науки

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белоусова Н.Д.

КЕЙС-МЕТОД КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ

преподаватель общепрофессиональных дисциплин ГБОУ СПО ЯНАО «Муравленковский многопрофильный колледж», г. Муравленко аспирант ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

*CASE-METHOD AS INNOVACIONNAYA TECHNOLOGY of the EDUCATION ENGINEERING GRAPH
Belousova Natalia Dmitrievna, A Teacher of the Budget Educational Institution of Secondary Education
(Technical Engineering Disciplines) "Muravlenkovsky Versatile College," Muravlenko, Yamalo-Nenets Autonomous District,
Tyumen Region, Russia. graduate student FGAOU VPO "Russian state professional-pedagogical university, Ekaterinburg*
АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены цель, сущность кейс-метода и его методика преподавания в инженерной графике.
ABSTRACT

In article are considered purpose, essence case-method and his(its) methods of the teaching in engineering graph.

Ключевые слова: кейс-метод; технология обучения; инженерная графика.

Keywords: case-method; technology of the education; engineering graphics.

В соответствии с современными требованиями производства и ФГОС СПО нового поколения выбранной специальности применение инновационных технологий при изучении дисциплины «Инженерная графика» позволяет отобрать нужное содержание и средства обучения.

Одной из форм эффективных технологий обучения инженерной графики является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов.

«Кейс метод позволяет демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий... Он «позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации» [2].

В процессе преподавания технических дисциплин мною были отмечены затруднения у студентов при самостоятельной работе с технической литературой, не умением ясно и точно выразить свои мысли, делать выводы, анализировать, сравнивать. Одна из основных целей современного урока – научить студентов творчески мыслить. Средством для достижения поставленных целей преподавания инженерной графики является кейс, как пакет документов для самостоятельной и коллективной работы студентов. Он ориентирован на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность студентов, в которой студентами приобретаются коммуникативные умения.

Цели кейс- метода заключаются в:

- активизации студентов, что в свою очередь повышает эффективность профессионального обучения;
- повышении мотивации к учебному процессу;
- овладении навыками анализа ситуаций и нахождения оптимального количества решений;
- отработке умений работы с информацией, в том числе умения затребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения ситуации;
- принятии правильного решения на основе группового анализа ситуации;
- приобретении навыков четкого и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, убедительно отстаивать и защищать свою точку зрения;
- выработке навыков критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Сущность **кейс-метода** состоит в том, учебный материал подаётся студентам виде проблем, а знания приобретаются в результате активной и творческой работы. Конкретный способ создания проблемной ситуации и организация самостоятельной работы зависит от ряда факторов: степени сложности учебного материала, бюджета учебного времени, особенности конкретного контингента студентов и др.

Использование кейс-метода при обучении инженерной графики можно применять для решения задач различных уровней сложности в зависимости от мыслительных операций, которые будут выполнять студенты при решении данных задач. Например:

- детализирование сборочного чертежа, определение неисправности технического состояния механизмов на основе анализа их устройства по чертежам и схемам (задачи на ситуацию анализа);
- вычерчивание сборочного чертежа или чертежа общего вида по чертежам деталей (задачи на ситуацию синтеза);
- сопоставление машин и их составных частей с изображением на чертежах и схемах (задачи на ситуацию сравнения);
- вычертить чертежи деталей или сборочных единиц по определенному признаку (задачи на ситуацию классификации);
- самостоятельное вычерчивание чертежа или схемы на основе описания нового технического устройства, его принципа действия (задача на ситуацию сравнения, аналога);
- постановка конструктивно технических задач на изменение конструкции (задача на ситуацию аналога).

Методика преподавания инженерной графики по кейс-методу

Структура и содержание кейса:

- предъявление темы программы и урока, проблемы, вопросов, задания;
- подробное описание практических ситуаций;
- учебно-методическое обеспечение;
- наглядный, раздаточный или другой иллюстративный материал;
- режим работы с кейсом;
- критерии оценки работы по этапам.
- литература основная и дополнительная;

Этапы работы в кейс-методе следующие:

1. Подготовительная работа к занятию.
2. Индивидуальная самостоятельная работа студентов с кейсом.
3. Проверка усвоения теоретического материала по теме.
4. Работа студентов в микрогруппах.
5. Дискуссия (коллективная работа студентов).
6. Оформление студентами итогов работы.
7. Подведение итогов преподавателем

Методика каждого этапа

1. Подготовительная работа к занятию заключается в разработке кейсов. Чем тщательнее будет подготовлен кейс, тем легче студенты будут усваивать новый материал.

2. Индивидуальная самостоятельная работа студентов с кейсом:

Студенты на данном этапе занятия работают с учебно - методическим обеспечением, дополнительной литературой, анализируют предложенные ситуации. На этом этапе каждый студент должен знать, что делать и как работать с практическими ситуациями. Самостоятельная деятельность студента, в какой бы форме она не

выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения - индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах деятельности студента:

- деятельности по усвоению понятий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях;
- деятельности, целью которой является определение возможных модификаций усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации;
- деятельности, направленной на самостоятельное решение творческих задач.

3. Проверка усвоения изученного материала. Так как студенты самостоятельно по кейсу изучают новый материал, необходимый для выполнения практического задания, часто возникает потребность в проверке его усвоения. Методы проверки могут быть традиционными (устный фронтальный опрос, взаимопроверка, ответ по карточкам и т.д.) и нетрадиционными (тестирование, рейтинг и т.д.)

4. Работа в микрогруппах занимает центральное место в кейс – методе, так как это самый хороший метод изучения и обмена опытом. После того, как студенты разделены на малые группы для работы, они начинают самостоятельную работу. Принципы организации самостоятельной совместной работы студентов в малых группах, которые реализуются на занятиях по инженерной графике:

Принцип сотрудничества: (самоорганизация студентов; совокупность совместной и индивидуальной деятельности; самостоятельная работа дома, как опережающее обучение, и работа непосредственно на занятии).

Принцип коллективизма: (участие каждого студента в постановке целей учебной работы, деятельности, контроле, оценке и учете совместной деятельности; работа каждого адресована не преподавателю, а всем студентам; преподаватель - организатор и руководитель учебной деятельности, как член этого коллектива).

Принцип ответственности: (отвечает материал урока студент не преподавателю, а студентам; контроль гласный; обучаем студентов методам самоконтроля и самооценки).

Именно при работе в микрогруппах происходит разбор ситуаций, как совокупности обстоятельств, обстановки или положения дел, в которых студенты обнаруживают противоречия.

Студенты слушают друг друга, говорят сами, записывают, анализируют полученный результат, при этом спорят, учатся слушать, соглашаться с лучшим проектом решения, находят ошибки, проектируют решения, действия, готовят материал для дискуссии.

Для эффективной работы малыми группами соблюдаются правила:

- общность проблемы для всех;
- единые требования (для этого, особенно на первых порах, создаем группы примерно равных возможностей);
- количество человек в группе - не более 5-ти (для эффективной работы каждого);
- выделение лидера (формального или неформального);
- создание контролирующей группы (например, экспертов);

- гласность работы во всех группах и коллективное обсуждение;
- учет возможностей группы при постановке проблемы (задачи должны быть посильными).

5. Особое внимание при работе в малых группах обращаем на *дискуссию*, в ходе которой осуществляется представление вариантов решения каждой ситуации, ответы на возникающие вопросы, оппонирование.

При дискуссии студенты находят противоречия, ошибки, неточности, подходы, варианты решений, моделируют решения, действия, говорят, слушают, отстаивают мнение группы.

Методика проведения дискуссии:

- сообщение представителей микрогрупп;
- ответы на вопросы, составленные членами оппонированных микрогрупп, или преподавателем;
- отзыв экспертов на работу микрогрупп с учетом правильности и оригинальности принятого решения проблемы-ситуации, содержания заданных вопросов, качества выполненной практической работы.

Результатом дискуссии является принятие единого наиболее оптимального, принятого после обсуждения экспертами, совместно с преподавателем решения, а также формирование умений, навыков решения нестандартных задач и развитие логического дискуссионного мышления.

Каждая микрогруппа знает порядок дискуссии, критерии оценки выполнения работы и обсуждения проблемы - ситуации.

6. *Оформление студентами итогов работы.* На данном этапе происходит исправление замечаний, сделанных экспертной группой и преподавателем, внесение исправлений в чертежи. Наличие данного этапа не обязательно, при условии правильного выполнения задания

всеми группами. Можно совместить этот этап с дискуссией или подведением итогов.

8. *Подведение итогов преподавателем:*

Этот этап также можно совместить с дискуссией. На этом этапе принимается коллективное решение проблемы, ситуации, поэтому студенты должны знать как, когда, в каком виде оформляется их решение.

Критерии оценок работы по этапам занятия

- Профессиональное, грамотное решение проблемы.
- Новизна и неординарность решения проблемы.
- Краткость и четкость изложения теоретической части решения проблемы.
- Качество графической части оформления решения проблемы.
- Этика ведения дискуссии.
- Активность работы всех членов микрогруппы.
- Штрафные баллы (нарушение правил ведения дискуссии, некорректность поведения и т.д.).

В заключение хочу отметить, что использования кейс-метода даёт возможность учить студентов мыслить, рассуждать, анализировать, обосновывать и отстаивать решения, формирует навыки общения, умение слушать и слышать, соглашаться с правильным решением. Приобретается опыт работы с учебной, дополнительной литературой, общения в микрогруппе, коллективной работе в разных ситуациях.

Список литературы:

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – С. 14-15
2. Смолянинова О.Г. Образовательный сайт по кейс методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ.

Булгакова Я.В., Гончарова Ю.А., Преображенская Н.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВЕДЕНИЙ О МЕЖПОЛУШАРНЫХ АСИММЕТРИЯХ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

¹канд. мед. наук, доцент Воронежской государственной медицинской академии, г. Воронеж

²канд. пед. наук, доцент Воронежского государственного университета, г. Воронеж

³канд. мед. наук, доцент Воронежской государственной медицинской академии, г. Воронеж

USE OF DATA ABOUT INTERHEMISPHERICAL ASYMMETRIES IN EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS IN HIGH SCHOOL

Bulgakova Yaroslava, Goncharova Julia, Preobrazhenskaya Natalia

Candidate of Medical sciences, assistant professor of Voronezh state medical academy, Voronezh

Candidate of Pedagogical sciences, assistant professor of Voronezh state medical academy, Voronezh

Candidate of Medical sciences, assistant professor of Voronezh state medical academy, Voronezh

АННОТАЦИЯ

Цель работы - изучение образовательного процесса в связи с профилем функциональной межполушарной асимметрии. Метод - определение ФА, АД, ЧСС, анкетирование, тест Люшера, анализ результатов сессии. Результат - учет индивидуального профиля ФА повышает субъективную оценку занятий, стабилизирует состояние сердечно-сосудистой системы обучающихся и их психический статус. Выводы - степень комфортности обучающегося в учебном процессе возрастает при учете преподавателем индивидуального профиля ФА.

ABSTRACT

Background is to study the educational process in connection with the functional interhemispheric asymmetry (FA) profile. Methods are FA estimation, measuring of blood pressure and heart rate, questioning, test of Lusher, analysis of session results. Result: the FA individual profile knowing raises the subjective mark of classes, stabilizes a state of cardiovascular system

of students and their mental status. Conclusion: the degree of comfort of students in educational process increases if teacher takes into account the FA profile.

Ключевые слова: функциональные межполушарные асимметрии; образовательный процесс.

Keywords: functional interhemispheric asymmetry (FA); educational process.

Социально-экономические изменения, произошедшие в России, привели к необходимости модернизации высшего профессионального образования. Целью и результатом последнего должно стать не просто научение студента и подготовка квалифицированного специалиста, но и формирование зрелой, готовой к самостоятельной работе личности, эффективной как в условиях индивидуального труда, так и в условиях командной деятельности. В связи с этим формируется новый, компетентностный, подход к подготовке выпускника [3; 6, с. 44].

Компетентность — это, прежде всего, общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум. Компетенция — это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образования [1, с.100].

Переход от идеи подготовки специалиста с квалификацией к подготовке компетентного специалиста требует включения принципиально новых методов преподавания. Вместе с тем, необходимо учитывать личные (мотивационные, психологические, коммуникативные) особенности студентов, поскольку, наряду с профессиональными, существуют и общекультурные компетенции, направленные на стимуляцию социальной активности выпускника [2, с. 186; 3].

Среди таких особенностей можно выделить функциональные межполушарные асимметрии.

Под функциональной асимметрией (ФА) понимается неравенство функций полушарий головного мозга, проявляющееся на моторном, сенсорном и психическом уровнях. При этом моторная (или двигательная), сенсорная и психическая асимметрии взаимосвязаны между собой. Моторная асимметрия — это совокупность неравенства функций рук, ног, половин туловища и лица в формировании общего двигательного поведения и его выразительности. Сенсорная асимметрия — это проявление неравенства функций органов чувств. Психическая асимметрия рассматривается в узком и широком смыслах. В узком смысле проявляется в организации отражения окружающей действительности, а в широком смысле — в обеспечении целостной нервно-психической деятельности человека [4, с. 12; 5, с. 182].

По данным современной нейро- и психофизиологии, левое полушарие большого мозга у человека специализируется на выполнении вербальных символических, правое — на обеспечении и реализации пространственных,

образных функций. В этом проявляется важнейшая форма ФА мозга — асимметрия психической деятельности [4, с. 7]. Результаты пространственного зрительного анализа раздражителей в правом полушарии передаются в левое полушарие в центр речи, где происходят анализ смыслового содержания стимула и формирование осознанного восприятия [7, с. 53].

Учитывая, что профиль асимметрии определяет распределение психических, моторных и сенсорных асимметрий у человека и оказывает влияние на самые разнообразные свойства личности, представляется интересным изучение образовательного процесса в связи с учетом особенностей профиля ФА, что и составило **цель настоящей работы**. Для ее реализации были определены следующие задачи:

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме функциональной асимметрии мозга человека.
2. Определить доминирующее полушарие испытуемых и соотношение различных типов доминантности.
3. Экспериментально исследовать особенности адаптации кардиоваскулярной системы испытуемых.
4. Экспериментально исследовать уровень тревожности в условиях учебного процесса.
5. Разработать и апробировать методические рекомендации для проведения лекционных и практических занятий с учетом полученных данных.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Методы экспериментального исследования:
 - 2.1. Определение профиля ФА: определение ведущей руки и ведущего глаза, (откручивание и закручивание крышки баночки, вдвигание нитки в иглолку, «замок», поза «Наполеона», «пишущая рука»); определение ведущей ноги (закидывание ноги на ногу, шаг назад, прыжки на одной ноге); определение ведущего уха («Часы», «Телефон»); определение функциональной двигательной активности рук (теппинг-тест); определение ведущего глаза (тест «Карта с отверстием» и «Память», и «проба Розенбаха»).
 - 2.2. Определение состояния сердечно-сосудистой системы испытуемых (мониторинг АД и ЧСС)
 - 2.3. Исследование оценки происходящего студентами и преподавателями (проективный тест Люшера, анкетирование, результаты экзаменационной сессии.)
3. Методы качественного и количественного анализа данных.

Исследование выполнено на базе кафедры нормальной физиологии ГБОУ ВПО «Воронежская государ-

ственная медицинская академия им. Н. Н. Бурденко» Министерства здравоохранения РФ. В исследовании приняло участие 120 студентов англоговорящего факультета МИМОС.

Результаты исследования и их обсуждение:

Перед началом эксперимента определили количественное распределение различных типов ФА среди испытуемых. Как показали результаты, у исследованных студентов 2 курса году ведущую правую руку имели 84% юношей и 86% девушек, левую – 16% юношей и 4% девушек. Остальные относились к амбидекстерам. Исследование ФА сенсорного типа оказалось менее информативным и в дальнейшем мы ориентировались на вышеприведенные данные распределения моторных асимметрий.

С учетом данных литературных источников, для изменения традиционной схемы лекционных и практических занятий с учетом полученных по ФА данных, были предложены следующие изменения:

1. Студентов разместить в учебных аудиториях с учетом данных по ФМПА согласно доминирующему полушарию (учитывалось положение источника света и аудиторных досок, положение соседа по столу (леворукие студенты размещались слева).
2. Демонстрации визуальных образных символов – физиологические и функциональные схемы – осуществлялись в левой половине визуального поля, подписи и пояснения к рисункам – справа.
3. В ходе лекционного и практического занятий работа студента была поделена условно на несколько разновидностей: слушание, обработка зрительных образов без записи (просмотр демонстраций, анимаций и видео), обработка зрительных образов с последующей записью (слайды, схемы на доске), выполнение манипуляций, работа с теоретическим материалом с последующей интерпретацией (заполнение немых схем, составление таблиц и графиков), решение ситуационных задач («игра в док-

тора»), беседа с обсуждением («врачебная конференция») с целью закрепления образов и понятий знаком, особенности индивидуально или в малых группах выполненных заданий, хода игры, теоретического материала, пр.). В ходе 3-х часового занятия продолжительность каждого этапа не превышала 15 минут, чередовались в определенной последовательности, чтобы сменить модальность сигнала (зрительный, аудиальный, кинестетический)

4. Включение в визуализацию смысловой группировки материала (план лекции и практического занятия, написанный на доске/слайде).

В ходе эксперимента мониторировались показатели артериального давления и пульса.

На протяжении исследования показатели не выходили за пределы физиологических норм ни для одного из этносов.

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что показатели ССС африканских студентов, как и показатели АД, свидетельствуют об исходно большем напряжении механизмов адаптации, чем в группах учащихся из стран Азии.

В обеих группах испытуемых после окончания эксперимента не наблюдалось признаков роста напряженности механизмов адаптации кардиоваскулярной системы, напротив, у юношей отмечено снижение показателей САД и ПД в обоих исследованных этносах. Показатели девушек выявили полиморфизм реакции, что может быть связано с исследованием их в различные фазы овариально-менструального цикла, поскольку синхронизация исследований с его фазами у всех испытуемых женского пола не была проведена.

Результаты изучения уровня личностной (ЛТ) и реактивной (РТ) тревожности у иностранных учащихся в начальном периоде обучения в вузе представлены в таблице.

Таблица 1.

Показатели уровня тревожности у иностранных учащихся

Испытуемые	n	ЛТ (у.е.)		РТ (у.е.)	
		Начало обучения	Конец обучения	Начало обучения	Конец обучения
Юноши	62	43,5±0,8	41,4±0,7	39,1±1,5	44,4±1,6
Девушки	54	44,2±1,5	38,7±1,2	45,1±1,2	48,5±3,2

Известно, что уровень ЛТ свидетельствует о склонности человека воспринимать угрозу своей личности, что связано с внутренним конфликтом и возможностью психоэмоционального срыва, а значения показателя РТ характеризуют такие проявления, как раздражительность, тревога и обеспокоенность ситуацией.

Из полученных данных заметно, что после 3-х месяцев экспериментального обучения личная тревожность во всех группах испытуемых не превышала средних показателей и имела тенденцию к снижению. Это говорит об увеличении состояния личного комфорта и уменьшении напряженности, связанной с угрозой личности.

Наблюдаемое изменение уровня тревожности ситуационной свидетельствует, скорее, о напряженности и озабоченности грядущими выпускными контрольными

работами и предстоящим экзаменом. Эту озабоченность выразило большинство респондентов при проведении персонального анкетирования.

Умеренный уровень тревожности, выявленный у учащихся, характеризует эффективное личное преодоление учебного стресса, не лишнее, вместе с тем, тревоги по поводу близкой сессии.

Данные, полученные при измерении уровня тревожности, согласуются с результатами тестирования методикой Люшера. Согласно им, к концу экспериментального обучения у студентов происходит оптимизация личностных показателей ЦТЛ: снижается их нервно-психическая напряженность на фоне снижения тревожности и конфликта.

В целом, исследование цветовых предпочтений студентов, проводимое на протяжении всего периода экспериментального обучения, показало положительную

оценку происходящего спустя 3 недели занятий (частота – 1 занятие в неделю) большинством респондентов.

Результаты экзаменационной сессии представлены на рисунке.

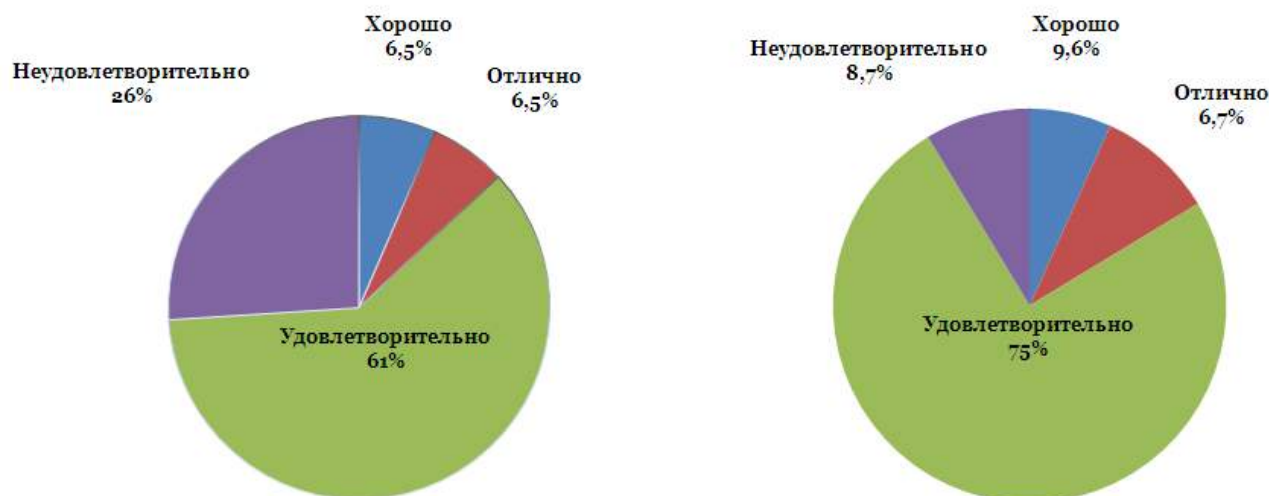


Рисунок 1. Результаты экзаменационной сессии студентов МИМОС контрольной (слева) и экспериментальной (справа) групп.

Как видно из рисунка, в экспериментальной группе количество неудовлетворительных результатов значительно меньше – в основном, за счет удовлетворительного сектора оценок, хотя количество оценок «хорошо» так же выше контрольного уровня.

Таким образом, теоретические и методические результаты работы позволили выяснить характер влияния функциональных межполушарных асимметрий на параметры учебной деятельности студентов: степень комфортности обучающегося в учебном процессе, степень удовлетворенности полученными знаниями, субъективную оценку лекционных и практических занятий студентами. Получены новые представления об эффективности педагогических приемов и методов обучения, расширено понимание сущности и основных компонентов педагогического мастерства, состоящего в использовании резервов, скрытых в специфике познавательной деятельности студентов с функциональными асимметриями.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Инновационный путь развития России в контексте глобального пространства образования. // Вестник Российской Академии наук, 2010. – Т. 80. — № 2. — С. 99-106.
2. Булгакова Я.В. Мотивационные особенности российских и иностранных студентов при адаптации к

учебному процессу/ Я.В. Булгакова, В.А. Семилетова, А.А. Натарова// Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском ВУЗе: сборник научных статей. Выпуск 2. - Воронеж: Научная книга, 2010. – С. 186-187.

3. Звездова, А.Б. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании/А.Б. Звездова, В.Г. Орешкин [электрон] Режим доступа: http://www.miep.edu.ru/uploaded/zvezdova_oreshkin.pdf.
4. Покровский А.А. Межполушарные асимметрии М.: Академия, 2010. – 328 с.
5. Преображенская Н.С. Групповая сплоченность иностранных студентов медицинского вуза/ Н.С.Преображенская, Н.Ю.Зыкова, Ю.А. Левченко // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам IV международной научно-практической конференции 31 октября 2014 г.: в 3 ч. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть III. – с. 182-186
6. Преображенский Ю.П. Медиакомпетентность современного педагога/Ю.П. Преображенский, Н.С. Преображенская, И.Я. Львович//Среднее профессиональное образование.- 2013.- № 12.- с. 43-45
7. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – М., 1994. – 254 с.

Давыдкина О.Н.

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РОССИИ

аспирант Белгородского государственного научного исследовательского университета, г. Белгород

THE PROBLEMS OF THE MORAL STATUS OF THE CHILDREN OF DEVIANT BEHAVIOR AT THE PRESENT STAGE OF RUSSIAN DEVELOPMENT

Davydkina Olesya, post-graduate student of Belgorod State National Research University, Belgorod

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблемам нравственного состояния у детей девиантного поведения на современном этапе развития России. Выделены категории детей с девиантным поведением, установлены причины возникновения проблем нравственного состояния социально-государственного масштаба.

ABSTRACT

The given abstract is dedicated to the problems of moral status of the children of deviant behavior at the present stage of Russian development. The categories of children of deviant behavior were mentioned and the reasons of appearing of problems of moral status of social state standard were estimated.

Ключевые слова: нравственность; нравственное состояние; девиантное поведение; дети девиантного поведения; нравственный иммунитет.

Keywords: morality; moral status; deviant behavior; children of deviant behavior; moral immunity.

Происходящие сегодня в стране социально-экономические изменения оказали серьезное влияние на все стороны жизнедеятельности людей. Сформировались новые установки и ценности, появились непривычные критерии оценок тех или иных фактов, процессов, явлений. Это привело к изменению ценностных ориентаций у обучающейся молодежи, деформированию ранее существовавших убеждений и взглядов. Размытость нравственных понятий «добро», «ответственность», «долг», «честь», «совесть», «благоразумие», «национальные идеалы» вносит свой негативный вклад в морально-психологическое состояние молодежи. Нравственность является важнейшей, базисной характеристикой личности, она определяется как совокупность норм, определяющих поведение человека; это принятие на себя ответственности за свои поступки; устремленность личности к избранным целям, как ценностная характеристика сознания [3].

По мнению А.В. Ивановой на снижение нравственного состояния подрастающего поколения оказывают влияние следующие группы обусловленных причин: 1) *социально-экономические причины* вызваны социальной и экономической нестабильностью российского общества, и следствие этого – обнищание значительной части населения; растущая безработица; трудности в трудоустройстве молодых людей; 2) *социально-культурные причины*: потеря нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности. В молодежной среде анония ведет к парадоксальному сочетанию актуальных оценок и глубинных ценностных предпочтений; 3) *общественные причины*: различия между поколениями существенно затрудняют усвоение базовых, незыблемых, имеющих вековую историю, социально-значимых ценностей и норм, нарушилась межпоколенная связь вследствие деформации и разности духовно-нравственных идеалов и ценностей, изменились нравственные представления о справедливости, совести, доброте [1, с. 3-4].

Следует отметить, что негативными факторами российского образования XXI века среди обучающихся является резкое снижение духовного и материального благополучия семей, распространение наркотиков в социуме, употребление алкоголя в молодежной среде, частичный распад систем физического воспитания и дополнительного образования подрастающего поколения. Перечисленные современные негативные тенденции российского социума обострили педагогическую проблему отклоняющегося поведения и разрушение нравственного иммунитета общества, тем самым возвели ее в круг важных направлений по проектированию и разработке новой национально-воспитательной системы РФ [2].

Всё чаще эти отклонения у обучающихся общеобразовательных организаций стали называть девиант-

ным поведением. Девиантное поведение – это совершение поступков, которые противоречат правовым или нравственным нормам социального поведения в том или ином сообществе. К основным видам девиантного поведения относятся, прежде всего: преступность, алкоголизм, наркомания и токсикомания, а также самоубийства, проституция.

К детям с девиантным поведением относятся следующие категории:

- 1) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- 3) дети из социально неблагополучных семей;
- 4) дети, нуждающиеся в социально-экономической, психологической и педагогической помощи и поддержке;
- 5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации [4, с. 172].

На сегодняшний день работа учителя с детьми, у которых наблюдается или фактически выявлено девиантное поведение, является актуальной проблемой в связи с тем, что в образовательных учреждениях постоянно растет число детей данной категории, проявляющий низкий уровень нравственного воспитания.

Теоретические аспекты изучения проблемы девиантного поведения у детей мы находим в трудах М.М. Блонского, Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, В.А. Никитина. Существенный вклад в построение целостной нравственно-воспитательной системы по профилактике и коррекции девиантного поведения среди обучающихся школ внесли такие учёные как Н.Я. Безбородова, А.Д. Гонеев, Е.Н. Измайлов, А.Г. Петрынин, Л.Д. Руденко и др.

В исследованиях ученых по проблеме девиантного поведения детей значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, возможностей предупреждения и преодоления. В происхождении девиантного поведения у обучающихся общеобразовательных организаций большую роль играют дефекты правового и нравственного воспитания; несовершенство процесса формирования личности; снижение уровня нравственного состояния в современном обществе; отсутствие контроля со стороны родителей; отрицательное влияние семьи и ближайшего окружения на личность ребенка; конфликтная обстановка в семье; безнадзорность; содержание потребностей личности; особенности характера и эмоционально-волевой сферы.

Изучив коллективные труды ученых, мы подробно остановимся на анализе проблем, характеризующих современное нравственное состояние у детей девиантного поведения в России, и отразим в следующей таблице:

Таблица

Проблемы нравственного состояния у детей девиантного поведения на современном этапе развития России

Обозначение проблемы	Характерные черты обозначенной проблемы
1. Нравственная деградация российского общества в целом и подрастающего поколения в частности:	<ul style="list-style-type: none"> – распространенность среди детей и молодежи эгоизма, культа потребления, вседозволенности и иных негативных установок и явлений; – вытеснение отношений послушания, почитания и уважения старших, подмена этого активным противостоянием авторитету взрослых, игнорированием мнения родителей и педагогов.
2. Резкое снижение воспитательного воздействия семьи, ее роли в социализации детей, деформация сферы семейного воспитания:	<ul style="list-style-type: none"> – кризис семейных ценностей, в том числе системы нравственных представлений о браке и семье и соответствующих им установок; – кризис интимно-личностных отношений в семьях, утрата представлений о необходимости верности супругов, утрата навыков нравственной и психологической сопричастности в семейной жизни; – падение социального престижа материнства и отцовства, потеря супругами понимания ценности жизни друг с другом, восприятие супружества и воспитания детей как обузы и нежелательного бремени; – разрушение иерархии семейных взаимоотношений, нарушение межпоколенческих родовых и семейных связей, усиление взаимной отчужденности супругов, родителей и детей, представителей старших и младших поколений; – утрата понимания родителями процесса воспитания как совокупности целенаправленных повседневных усилий по установлению и поддержанию духовной общности с детьми; утрата навыков воспитания детей, замена духовного общения с детьми формальным поверхностным подходом; – рост детской беспризорности и безнадзорности, массовые масштабы неисполнения и ненадлежащего исполнения родителями обязанностей по контролю за детьми; – неготовность и неспособность представителей старшего поколения к выполнению социальных ролей бабушек и дедушек и к соответствующей помощи и наставничеству; – неподготовленность молодежи к ведению совместной хозяйственно-бытовой деятельности в семье.
3. Деградация и нравственная обедненность государственно-общественной системы воспитания и образования детей:	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие системы эффективной государственной поддержки по формированию нравственного иммунитета у детей девиантного поведения; – игнорирование государственными и муниципальными образовательными учреждениями своих обязанностей по формированию у подрастающего поколения нравственности и чувства ответственности перед семьей, обществом, нацией и государством.
4. Разрушительное и бесконтрольное воздействие телевидения, СМИ и сети Интернет на сознание несовершеннолетних, направленное на пропаганду безнравственности, насилия, разврата, половой распущенности, бегства от реальной жизни в мир иллюзий и подрывающее семейные ценности и устои.	<ul style="list-style-type: none"> - практически полное отсутствие в социокультурном пространстве: в средствах массовой информации, кинематографе, на телевидении – темы позитивной, семейной и воспитательной направленности.

Приведенные выше проблемы оказывают отрицательное влияние на уровень нравственного состояния современной молодежи, так и на детей девиантного поведения, в частности. Поэтому главная задача всех участников образовательного процесса – вовремя выявить проблемы нравственности и нравственного состояния, спрогнозировать возможное развитие событий и принять меры к стабилизации ситуации в формировании нравственного иммунитета, особенно с детьми девиантного поведения. И начинать такую работу необходимо уже на уровне начального общего образования. Причем основное направление работы учителей на данном этапе – это изучение семьи и постоянная работа с родителями.

Чтобы повысить уровень нравственного воспитания и улучшить нравственное состояние детей девиантного поведения, учителю необходимо в своей работе создавать благоприятный психологический климат (на уроках и во внеурочной деятельности, в воспитательной работе с обучающимися), используя активные формы организации урока и внеклассных мероприятий. Проводить работу по организации содержательного досуга, развитию коммуникативных навыков, обучению поведения в стрессовых ситуациях. Проводить тренинговые занятия по проигрыванию и анализу конкретных ситуаций, по отработке важнейших для ребенка девиантного поведения социальных умений: принятия решений, совладения со стрессами, способности тактично сказать

«нет» даже близкому человеку по нравственно-принципиальным соображениям и т.д.

Следует отметить, что основная задача, стоящая перед общеобразовательным учреждением, обществом и государством в целом в отношении детей с девиантным поведением заключается в создании надлежащих условий и оказании социально-воспитательной, психолого-педагогической помощи в их социализации и нравственной реабилитации, в формировании нравственного иммунитета, реализации творческих возможностей, подготовке к полноценной жизни в обществе, интеграции личности в социокультурное пространство.

Список литературы:

1. Иванова А.В. Организационно-педагогический потенциал культурно-досуговой среды в формировании духовно-нравственной культуры студенческой молодежи: автореф. на соискание ученой степени к.пед.н. – Казань, 2007. – 34 с.
2. Сохранить нравственный иммунитет общества / Портал исполнительных органов государственной власти Краснодарского края. Выступление В.В. Путина от 12.09.2012г. Режим доступа: <http://www.krasnodar.ru/content/2/show/59327/>
3. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова. Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/>
4. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. Изд.: Академический проект, Гаудеамус, 2007. – 336 с.

Гнатюк Н.В.¹, Шендерей П.Э.²

СПЕЦИФИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹преподаватель кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти;

²к.п.н., проректор по учебной и научной работе Институт менеджмента, маркетинга и права, г. Тольятти

SPECIFICS OF COMPETENCE APPROACH IN IMPROVING THE QUALITY OF BACHELOR OF PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL EDUCATION

Gnatyuk Natalya, lecturer of Department Pedagogy and Methods of Teaching Togliatti State University, Togliatti

Shenderei Pavel, candidate of pedagogical sciences, Prorector of Educational and Science work Institute of management, marketing and law, Togliatti

АННОТАЦИЯ

В статье дается характеристика понятию «компетентностный подход». Анализируются различные подходы к понятию «компетентность». Определяется преимущество компетентного подхода среди традиционных. Описываются виды компетенции: общие и профессиональные.

ABSTRACT

The article describes the concept of "competence-based approach." Analysis different approaches to the concept of "competence". Identify the benefits of a competent approach among traditional. Describes the types of competencies: general and professional.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентностный подход, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, бакалавры психолого-педагогического образования.

Keywords: professional competence, the competence approach, Federal State Educational Standard of Higher Education, Bachelor of psycho-pedagogical education.

Современная педагогическая наука содержит большое количество различных подходов, на основе которых строится подготовка будущих специалистов. Однако изменения, происходящие в стране на социальном, культурном и экономическом уровне, требуют другого подхода к качеству образования, к уровню образовательных услуг, к самооценке и самообразованию в течение всей жизни. Сегодня обществу требуются высококвалифицированные, инициативные, образованные специалисты, поэтому педагогу современной школы необходимо постоянно повышать уровень профессионального мастерства, а также владеть современными разработками в области информационно-коммуникативных технологий.

Повышение требований к уровню подготовки специалистов, обусловило необходимость внедрения новых подходов к обучению. Одним из современных подходов, получивший распространение в начале XXI века в связи

с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования, является компетентностный подход.

Понятие «компетентностный подход» совсем недавно стало актуальным в связи с дискуссиями о проблемах совершенствования современного российского образования, что связано с желанием определить необходимые изменения в образовании, в том числе в профессиональном, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

В настоящее время имеется большое количество научно-теоретических и научно-методических работ, в которых содержится анализ сущности компетентностного подхода (Е.Я.Коган, А.М.Новиков, С.Е.Шишов, и др.).

О.Е. Лебедев определяет компетентностный подход, как совокупность общих принципов определения це-

лей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Одной из особенностей компетентного подхода является то, что смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Одной из приоритетной задачи образования является создание условия для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. Оценка же образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Компетентный подход – один из подходов, который противопоставляется «знаниевому» в понимании получения учеником готовых знаний в виде информации, сведений. Введение компетентного подхода, по мнению А.В.Хуторского, в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики свободно владеют теоретическими знаниями, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций [2].

Большее значение занимает вопрос о месте компетентного подхода в образовании и его интеграции с традиционными подходами. С нашей точки зрения, компетентный подход не отрицает академического, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, ибо он предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными ЗУНами (что для академического подхода – главное и практически единственное), трактуемыми как владение профессиональными технологиями, еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовности (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда.

Компетентный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов).

В «знаниевых» подходах конечный результат образования рассматривается в качестве набора знаний, умений, навыков, приобретенном обучающимся в процессе изучения в образовательном учреждении. Однако с позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Термин «компетенция» (в переводе с лат. – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности.

Британский психолог Дж. Равен, основоположник психологической теории компетентности, оперирует понятием «компетентности как совокупности компетенций», подчеркивая их множественность. Равен в структуре компетентности выделяет два компонента: общую компетентность (ценности, мотивации, поведение), и компетентность, для успешной самореализации в социуме вне зависимости от профессиональной деятельности [3].

Компетентность как свойство личности существует в различных формах: как высокая степень умений; как способ личностной самореализации; как некий итог саморазвития индивида; как форма проявления способностей и индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности и др.[4].

Процесс формирования профессиональной компетентности предполагает определение принципов, условий, технологий, факторов, подходов, которые позволяют определить, конкретизировать и соотнести требования квалификационных характеристик, стандартов образования, компонентов профессиональной деятельности, ее доминирующих видов, профессионально важных качеств, значимых личностных качеств, интересов, склонностей, способностей специалистов. Кроме этого определяются технологии контроля развития компонентов профессиональной компетентности студентов

Соответственно профессиональная компетентность студентов складывается из таких компонентов, как познавательные интересы; особенности учебной деятельности; виды, формы и средства учебной деятельности; освоенные на собственном опыте способы работы с учебным материалом; предпочитаемые виды деятельности; особенности усвоения учебного материала; особенности взаимодействия с преподавателем, со студентами [5].

В профессиональном и личностном развитии бакалавров педагогики можно выделить: ключевые (общенаучные), базовые (социально-личностные) и специальные (профессионально ориентированные) компетенции. В ныне действующей версии ФГОС третьего поколения бакалавр психолого-педагогического направления должен обладать компетенциями, представленными двумя основными группами: группой общекультурных компетенций (ОК) и группой профессиональных компетенций (ПК), включающих общепрофессиональные компетенции (ОПК), компетенции в области педагогической деятельности и компетенции в области культурно-просветительской деятельности. Вместе с тем по характеру и составу этих групп компетенций легко понять, что общекультурные компетенции относятся к ключевым, а профессиональные компетенции – к базовым компетенциям (впрочем, можно сказать, что перечисленные в ФГОС бакалавров-педагогов общепрофессиональные компетенции во многом являются общезначимыми для любой профессии и могут быть причислены к ключевым).

К ключевым относятся такие компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в профессиональной деятельности в стремительно меняющемся информационном обществе. Они приобретают особую актуальность на современном этапе, т.к. позволяют решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации,

социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Таким образом, ключевые компетенции – это универсальные навыки, знания, способности и модели поведения, которыми должен обладать каждый член общества для успешной жизненной и профессиональной карьеры, применение которых обеспечивало бы позитивный эффект в различных ситуациях.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности, в частности педагогической. Для профессиональной деятельности базовыми являются те, которые соответствуют требованиям к системе образования на определенном этапе развития общества.

Таким образом, все вышеперечисленные виды компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что направлено на формирование высококвалифицированного специалиста, целостный образ бакалавра педагогики.

Список литературы:

1. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. - №5. – С.3-19.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. - С. 44-48.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002.
4. Хайруллина, Э.Р. Развитие ключевых компетенций студентов в проектно-творческой деятельности / Э.Р. Хайруллина // Педагогика – 2007. - №9. - С. 72-74.
5. Федорова, Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л.И. Федорова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 176 с.

Гордеев А.С.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

студент 5 курса Московского государственного областного университета, г. Москва

ANALYSIS OF RESEARCH STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Gordeev Alexander, fifth-year student of Moscow Regional State University, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье приводится анализ причин, связанных с низкой вовлеченностью студентов высших учебных заведений в научные исследования и разработки. Также выявлены причины скептического отношения студентов к организации исследовательской работы. Определена важность участия преподавателей в научной жизни студентов. Представлены алгоритмы решения сложившихся проблем.

ABSTRACT

This article provides an analysis of the causes associated with low involvement of university students in research and development. It reveals the reasons of students' skeptical attitude towards the research's organization. The importance of the of teachers' participation in the academic life of students is also determined. It is given algorithms for solving the existing problems.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, готовность, участие, практический результат, студенческая лаборатория, студенческий кружок, проектная работа, конкурсный проект.

Keywords: Scientific research, readiness, participation, practical outcome, student laboratory, student group, project work, competition project.

Современные условия и требования к студентам определяют необходимость развития у них познавательного интереса и формирования не только аналитического, но и творческого мышления. Именно такие качества являются отличительной характеристикой современной развитой личности.

От студентов выпускников требуется, чтобы они обладали способностями в специальной и научной деятельности. Также перед ними стоит задача в формировании и защите своих идей и предположений. Для выполнения таких условий им необходимо уметь самостоятельно обобщать и анализировать научные факты и информацию.

Система научно-исследовательской работы студентов (далее НИРС) – важное средство повышения уровня подготовки студентов во время получения высшего профессионального образования. Именно она поз-

воляет освоить программу подготовки по учебным планам, а так же получить дополнительную основу научно-творческой деятельности.

Научно-исследовательская работа студентов является одной из важных форм учебного процесса, в которой наиболее удачно сочетаются обучение и практика. Научные кружки, лаборатории, конференции и общества позволяют студентам начать настоящую научную работу. Именно там они находят единомышленников по научной деятельности, с которыми могут не только посоветоваться, но и поделиться своими результатами.

Так или иначе, такой деятельностью занимаются не все студенты высших учебных заведений (далее ВУЗ). Обычно они участвуют в самых простых исследованиях. Это связано с написанием рефератов, курсовых и дипломных работ. Но более углубленная, работа проводится только с некоторыми студентами.

От студентов и его научного руководителя зависит тема исследований и время выполнения работы, а также

будет ли вообще эта работа выполнена. Затрачивая на это свое личное время, студенты самосовершенствуются. Они не только развивают важные черты личности и свое мышление, но и вырабатывают в себе ответственность.

Студенту очень тяжело проявить инициативу, потому что до этого он не выполнял никакой работы, кроме «слушания» учебных материалов. Все это время ему давали уже готовую информацию, которую он принимал за аксиому и просто запоминал. Но в условиях научной работы ему самостоятельно приходится находить нужную информацию, анализировать ее и применять полученные знания для решения поставленных задач. Перед студентом возникают определенные трудности в понимании целесообразности проведенных исследований. В этот момент со стороны преподавателей необходимы внимание и поддержка. Без этого студенты, особенно на пути начального своего становления, не захотят, да и просто не смогут, заниматься «скучной деятельностью», какими кажутся почти все дисциплины на начальных стадиях их освоения. И от преподавателей зависит их дальнейшая научная деятельность, ведь всего один неверный шаг или совет - и весь долгий труд может оказаться бесполезным.

В образовательных учреждениях высшего профессионального образования система научно-исследовательской работы студентов в настоящее время организована не самым лучшим образом. Большая часть студенческого контингента не принимает активного участия в научной деятельности и творчестве.

Нехватка ресурсов и отсутствие своевременных модернизаций системы привела к заметному опустению научных кружков в ВУЗах. Все меньше и меньше студентов хотят участвовать в этой деятельности.

Участие студентов в научно-исследовательской работе в наши дни является одной из острых проблем научной сферы высших учебных заведений. Она заключается в том, что для развития и пролонгации научной сферы необходимы новые студенты-изыскатели, способные осуществлять исследовательскую деятельность. Именно в ВУЗе под контролем преподавателей студенты начинают получать опыт, который подготовит их к будущей деятельности в качестве преподавателей и исследователей.

Для более детального рассмотрения данной проблемы нужно уточнить, что собой представляет готовность студентов к научно-исследовательской работе.

Готовность - это согласие сделать что-нибудь, а так же желание содействовать чему-нибудь.

Научно-исследовательская работа - это, прежде всего, работа научного характера, связанная с проведением исследований, экспериментов в целях расширения имеющихся знаний и получения новых.

Рассмотрев два этих понятия, можно сделать вывод о том, что готовность студентов к научно-исследовательской деятельности это их желание добровольно участвовать в комплексе действий по развитию науки.

В наши дни добровольное участие студентов в научно-исследовательской работе обычно большая редкость. Все большее число ограничивается лишь присутствием на лекциях и работой в рамках программы обучения, забывая или осознанно игнорируя возможность заниматься дополнительными исследованиями.

Такая ситуация обуславливается рядом причин, устранение которых окажет положительное влияние на

развитие и популяризацию научно-исследовательской деятельности среди студентов ВУЗов.

1. Плохая осведомленность о существовании НИРС. Зачастую студенты младших курсов в принципе не знают о возможности участия в научно-исследовательской деятельности.
2. Большая занятость и отсутствие свободного времени отбивает у студентов желание стать участником. Ведь временной ресурс студента ограничен, и он не всегда будет готов посвятить свое время научной работе.
3. Так же невысокая оценка своих способностей, и боязнь снизить свою успеваемость на занятиях заглушает желание даже просто опробовать свои силы в данной деятельности.
4. Отсутствие эффективных методов поощрения студентов - исследователей. Ведь нам всем приятно, когда проделанная работа приносит не только практический результат в виде реализации того или иного исследования, но и моральное и материальное удовлетворение.
5. В большинстве случаев студенты, как младших, так и старших курсов не до конца осознают важность данной работы для их саморазвития, не понимают, насколько ценный опыт они могут получить и просто не видят для себя в этой деятельности никаких перспектив.

Для решения вышеуказанных проблемы может быть целесообразным внедрение начальных методов преподавания, а именно:

1. В настоящее время нужно сосредоточить внимание на вовлечении как можно большего числа студентов в процессе научно-исследовательской деятельности.
2. Введение методов оценивания и создание здоровой конкуренции между этими студентами. Внедрение конкуренции на более ранних стадиях обучения, может неплохо поднять уровень мотивации.
3. Организация исследовательских групп студентов. Это обеспечит более глубокое изучение проблемы, и поиск ее решения будет найден в более короткие сроки.
4. Целесообразно рассмотреть возможность модернизации системы материального поощрения студентов-исследователей.
5. Необходима максимальная помощь студентам - исследователям со стороны преподавателей на начальном их становлении, стимулирование интереса к работе, помощь студентам в поиске сферы их научной деятельности.
6. НИРС должна приобрести большую гласность на факультетах. Ведь чем больше студентов о ней знают, тем больше заинтересованных лиц мы сможем увидеть на научных конференциях.
7. В качестве стимулирования научно-исследовательской работы студентов можно использовать механизм поступления в магистратуру или аспирантуру с помощью рекомендаций научного студенческого общества.
8. Внедрение в научную деятельность студентов большей самостоятельности в изучении и решении поставленной проблемы.

Правильная организация системы НИРС будет способствовать повышению качества образования студентов, а так же поможет студентам реализовать себя как творческую личность. Будет являться эффективным фактором подготовки студентов как будущих ученых.

В таких условиях выигрывают не только студенты, но и общество. Большое количество студентов смогут получить навыки, которые пригодятся им в течение всей жизни, в каких бы отраслях хозяйства они ни работали: умение концентрироваться, обогащать запас знаний, обладать многосторонним взглядом на проблемы, иметь самостоятельность суждений и просто уметь целенаправленно и более вдумчиво работать.

Общество, в свою очередь, получает достойного участника, который обладает вышеперечисленными качествами и умениями и сможет эффективно решать поставленные задачи.

Вместе с этим преподаватели ВУЗов должны уделять НИРС не меньше внимания, чем аудиторным занятиям. Даже если это отнимает много времени и сил. Считаю необходимым научно-исследовательскую работу студентов в кружках и лабораториях ВУЗов вывести в очную нагрузку научным руководителям (преподавателям) и приравнять ее к средней кредитной стоимости специальных дисциплин.

Участие студентов в научной жизни ВУЗа будет способствовать приобретению новых знаний и расширению кругозора. Также студенты получают возможность реально оценить себя в роли исследователей, и понять какое место в их дальнейшей жизни будет занимать наука.

В результате модернизации системы НИРС студенты не только будут добровольно проводить научно-

исследовательскую работу, но и стараться сделать её более продуктивной, что будет способствовать повышению общего уровня науки и престижа ВУЗов.

Список литературы:

1. Корецкий М.Г. Изучение технологической оснастки студентами факультета технологии и предпринимательства в процессе обучения технологии и экономики [Текст] / Корецкий М.Г. // Вестник Московского государственного областного университета (№4). М., 2010.
2. Лавров Н.Н. Проблемы подготовки педагогических кадров для технологического образования [Текст] / Лавров Н.Н. // Вестник Московского государственного областного университета (№1). М., 2014.
3. Пастюк О. В. Психология и педагогика: Учебное пособие / О.В. Пастюк. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 160 с.: 60x90 1/16 + (Доп. мат. znanium.com). - (Высшее образование: Бакалавриат). (переплет) ISBN 978-5-16-006300-3, 500 экз.
4. Хаулин А.Н. Организация технического творчества студентов факультета Технологии и предпринимательства в рамках спецкурса «Историческое моделирование» [Текст] / А.Н. Хаулин // Опыт эффективных образовательных практик: Материалы конференции. – М.: ООО «Диона», 2007. – с. 34-37
5. Шустов М.А. Методические основы инженерно-технического творчества: Монография / М.А. Шустов. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 128 с.: 60x88 1/16. - (Научная мысль; Техника).

Кошелев В.А.

ПОДГОТОВКА PR-СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Аспирант кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского Государственного Технического Университета, г. Новосибирск

UNIVERSITY TRAINING OF PR-EXPERTS IN THE CONVERGENCE CONDITIONS OF INFORMATION SPACE

Koshelev Vitaliy Andreevich, Postgraduate of social and Mass Communications department, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

Целью исследования является поиск и разработка новых стандартов и средств обучения студентов по специальности «связи с общественностью» в условиях конвергенции информационного пространства при помощи исследования существующих программ обучения в Новосибирском Государственном Техническом Университете. Продвижение исследования показывает недостаточную прогрессивность методов образования и отсутствие новейших программ для выпуска максимально компетентных специалистов. Необходимые условия – введение в программы обучения факторов, учитывающих конвергенцию информационной среды.

ABSTRACT

The aim of this study is searching and development of new standards and resources of teaching students in "public relations" specialization in terms of convergence of information space by studying the existing training programs in Novosibirsk State Technical University.

Advancement of research shows a lack of progressive methods of education and a lack of new programs for the release of the maximally competent professionals.

Prerequisites – a training program factors that take into account the convergence of modern information environment.

Ключевые слова: подготовка специалистов, связи с общественностью, конвергенция информационного пространства.

Keywords: specialist-training, public relations, convergence of information environment.

В настоящее время проблеме коммуникативного пространства уделяется весьма большое внимание со стороны представителей различных отраслей гуманитарного знания. Но более всего этот концепт формулируется культурологами и лингвистами, которые в качестве определения дают следующую формулировку: коммуникативное пространство — это совокупность сфер общения, в которых личность реализует свое речевое намерение в соответствии с принятыми в данном социуме правилами и нормами общения. Эта формулировка игнорирует включенность коммуникативного пространства в пространство социальное (хотя социальный характер подразумевается, поскольку субъектом общения называется человек).

В современном образовательном процессе большинство факторов не учитывают конвергентность коммуникативной среды и информационного пространства, в связи с чем возникают неверные трактовки целей образовательных программ и содержания образовательных программ. Конвергенция (от лат. *convergo* — приближаюсь, схожусь) — сближение или совпадение двух и более сущностей. В английском языке *convergence* означает «схождение в одной точке». Павликова М. дает следующее определение, ссылаясь при этом на канадского исследователя СМИ и коммуникаций Дэниса Макуэйла: «Это распространение одного и того же содержательного продукта по разным каналам, разными средствами». [3]

Определение понятия коммуникативного пространства достаточно сложная теоретическая задача. Формула «социология пространства», как и понятие, изобретена Г. Зиммелем. Одна из больших его работ так и называется: «Социология пространства». Есть два подхода к пониманию социального пространства: субстанциалистский и структуралистский. [1]

Согласно первой трактовке пространство состоит из субстанций, т.е. индивидов, их групп и организаций, соединенных социальными отношениями. Социальное пространство обладает материальной субстанцией — людьми. Определить положение человека или какого-либо социального явления в социальном пространстве означает определить его (их) отношение к другим людям и другим социальным явлениям, взятым за такие «точки отсчета».

Во второй трактовке социальное пространство — это надындивидуальная реальность, состоящая из структурированных социальных отношений. Для понимания природы коммуникативного пространства, структуралистская концепция социального пространства наиболее подходящая. По определению П. Бурдьё, социальное пространство — это «ансамбль невидимых связей, тех самых, что формируют пространство позиций, внешних по отношению друг к другу, определенных одни через другие, по их близости, соседству или по дистанции между ними, а также по относительной позиции: сверху, снизу или между, посредине». По мнению Бурдьё, существует «пространство отношений, которое столь же реально, как географическое пространство». [4] По сути можно говорить о том, что коммуникационное пространство является формой, оболочкой социального пространства, поскольку является пространством культуры. Можно согласиться с В.М. Лоскутниковой, которая считает, что «существенные особенности социальных процессов эксплицируются путем анализа механизмов коммуникации, когда

коммуникативное пространство предстает как аутентичная форма социальной реальности». Мир материальной культуры — это мир артефактов. Культура задает форму. Если пространство, по сути, есть фиксации разнообразия разнородных объектов, коммуникативное пространство есть зафиксированное разнообразие коммуникативных каналов, сообщений, адресатов и адресантов.

В широком смысле конвергенция может пониматься не только как взаимное влияние явлений, но и взаимопроникновение технологий, стирание границ между ними, слияние. А.Г. Качкаева предлагает следующую классификацию конвергенции:

- конвергенция как бизнес-стратегия медиахолдинга;
- конвергенция как тактика;
- конвергенция как «переупаковка»;
- конвергенция в сфере сбора и производства информации;
- конвергенция как новый вид подачи информации. [2]

Таким образом, конвергенция может пониматься как передача единого контента разными средствами (с помощью текста, звука или видео) и по разным каналам коммуникации (пресса, телевидение, радио, Интернет).

Объединенные коммуникации предлагают унификацию присутствия, связь в реальном (мгновенная переписка сообщений, телефония, обмен видео и приложениями) или в почти реальном времени (электронная почта, голосовая почта, SMS). Они в первую очередь призваны решить проблемы, связанные с растущей сложностью управления, обеспечения безопасности и поддержкой деятельности все более мобильных глобальных организаций. Объединенные коммуникации — персональные и интуитивные, гибкие и надежные, удобные, доступные в любом месте, с помощью любого устройства и интегрированные. Определение объединенных коммуникаций гораздо шире, чем интегрированные коммуникации, и включает коммуникации, интегрированные в бизнес-процессы.

Профессионально-трудовая социализация — это «совокупность процессов, в разной степени регулируемых и позволяющих будущему работнику, специалисту усваивать систему установок, норм, ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала». В рамках данного процесса в рекламном и PR-образовании осуществляется аксиологический подход, происходит развитие отношений обучаемого к журналистике и к себе как журналисту. Он усваивает нравственные традиции, нормы и правила поведения, такие базовые ценности профессии, как этика, авторское право и др.

Целью профессиональной подготовки в условиях конвергенции является определенный тип специалиста — универсального PR-специалиста. Создание такой образовательной среды требует разработки и внедрения новых форм и методов обучения.

Конвергенция коммуникации означает появление моделей коммуникации, которые ранее были абсолютно самостоятельными и автономными. Именно дихотомия массовой и межличностной коммуникации в современную эпоху перестает быть абсолютной оппозицией и на основе этих двух моделей возникает новая модель — конвергентная.

На данный момент конвергентная модель подготовки специалистов не развита, попытки включить в образование различные мультимедийные и мультиструктуральные элементы, безусловно, происходят как в России, так и в зарубежных ВУЗах. Целью дальнейшей диссертационной работы будет поиск и утверждение педагогических направлений в условиях конвергенции информационного общества. Результаты работы будут направлены на модернизацию образовательных программ и включение в список изучаемых предметов актуальных трендов и новейших технологий, используемых в специальности по направлению подготовки специалиста.

Конвергенция коммуникаций означает возникновение новых моделей социальных коммуникации, при этом старые модели не прекращают быть значимыми, и не заменяются новыми. Новые начинают действовать параллельно со старыми. Конвергенция коммуникации представляет из себя некоторую репрезентацию конвергенции экономических систем, которые, в свою очередь, являются имплантацией социального действия, которые производят коммуникация через предметно-вещественные объекты.

Таким образом, специалист должен обладать так называемым «мульти-образованием», которое будет включать в себя как классические уровни знания, так и постоянно обновляющиеся и совершенствующиеся современные знания, подходящие конвергентному коммуникативному и социокультурному пространству. Подобный подход требует введения новых стандартов и новых принципов образования для будущих PR-специалистов.

Список литературы:

1. Зиммель Г. Социология пространства // Зиммель Г. Избранное: в 2 т. — М., 1996. — Т. 2.
2. Качкаева А. Г. Журналистика и конвергенция. Почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные. — М., 2010.
3. Павликова, М. Сетевые технологии и журналистика: Эволюция финских СМИ. М.: РИП – холдинг, 2001.
4. Perspectives on Multimedia: Communication, Media and Information Technology by Robert Burnett (Editor), Anna Brunstorm (Editor), Enders G. Nilsson (Editor). — Wiley, England, 2004. P.2

Лубянова М.А.

УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

канд. пед. наук, доцент южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

CASE STUDY AS THE MEANS OF THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SCOPE OF THE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE

Lubyanova Marina Alekseevna, Candidate of Science, assistant professor of Southern Federal University, Rostov-on-Don

АННОТАЦИЯ

К ситуациям профессиональной коммуникативной направленности относятся ситуации, моделирующие поведение учителя на уроке иностранного языка. Это своего рода деловые игры, для проведения которых от студента требуется мобилизация целого ряда профессиональных компетенций: коммуникативной, методической, педагогической, психологической и др. Такая работа формирует у студента целостное представление о профессиональной компетенции учителя иностранного языка, умение интегрировать и перенести усвоенное в профессиональные обстоятельства.

ANNOTATION

The situations of professional communicative directivity include the situations, which simulate the behavior of the teacher at the lesson of a foreign language. This is a kind of business games, which require from the student the mobilization of a whole series of the professional scopes: communicative, systematic, pedagogical, psychological and others. This work forms in the student the integral idea about the professional scope of the teacher of a foreign language, the skill to integrate and to transfer the mastered scopes into the professional circumstances.

Ключевые слова: учебная ситуация; коммуникативная компетенция; профессиональная компетенция; учитель иностранного языка; деловая игра; обобщение; интеграция.

The keywords: case study; communicative scope; professional scope; the teacher of foreign language; business game; generalization; integration.

Изменения в системе российского образования, его модернизация невозможны без нового поколения учителей, подготовленных в соответствии с современными стандартами высшей школы. Стандарт в подготовке учителей иностранного языка - овладение профессиональными компетенциями в этой сфере деятельности.

Важно подчеркнуть, что понятие *компетенция* трактуется как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку.

Профессиональная компетенция учителя иностранного языка объединяет целый ряд специальных компетенций в некое интегративное единство, формируя профессиональный и мировоззренческий результат обучения.

Говоря о профессиональной компетенции учителя иностранного языка, следует начать с *коммуникативной компетенции*, поскольку в настоящее время не ставится под сомнение, что обучение профессионально-ориентированному иностранному языку должно носить

коммуникативный характер и готовить студентов к активному использованию иностранного языка в своей профессиональной деятельности. Поэтому одним из показателей сформированности данной компетенции, по мнению Н.Д.Гальсковой, является умение применять на практике полученные знания. [3, с.117].

Сформировать умение применять полученные лингвистические знания и переносить их в новые условия общения при профессиональной подготовке учителей призваны различные речевые ситуации, моделирующие сферу деятельности учителя иностранного языка

Проблема воссоздания реальных условий общения в рамках учебного процесса давно привлекает к себе внимание педагогов, психологов, методистов.

Обобщенно понятие «ситуация» можно определить как совокупность обстоятельств, позволяющих смоделировать реальность. Но в процессе исследования ученые, занимающиеся данной проблемой, делают акцент на том или ином компоненте или функции.

Так, по определению М. Л. Вайсбурд, под речевой (коммуникативной) ситуацией понимается ситуация общения, определяемая как «совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности [2, с.20].

Узкое понимание ситуации включает актуальное появление «вещи, существа, движения, события, воспринимаемых нашими чувствами в момент, когда мы говорим» [1, с. 205]. Ситуация, понимаемая широко, охватывает не только совокупность обстоятельств, сложившуюся в данный момент, но и пресуппозицию, т. е. «предысторию соответствующего речевого акта». Вообще, любое высказывание, произведенное собеседником в конкретной ситуации, - пишет Г. В. Комианский, - имеет за собой весьма широкий фон предварительных условий, влияющих на организацию высказывания» [4, с. 175].

В определении ситуации, предложенной А. А. Леонтьевым, подчеркивается её ориентировочная функция; под ситуацией понимается «совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия» [5, с. 46]. Ситуацию определяют также, как совокупность условий, необходимых и достаточных для того, чтобы обеспечить речевое действие по намеченному плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе [5, с. 48].

Приведенные выше определения речевой ситуации, на наш взгляд, не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, подчеркивая многомерность определяемого понятия. Наиболее обобщающим, на наш взгляд, является следующее определение понятия «ситуация», данное Е.И.Пассовым: «ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [6, с. 68].

В нашей работе под речевой ситуацией мы понимаем такие условия и обстоятельства, которые, являясь лично и профессионально значимыми для говорящего, побуждают его к речевой деятельности, определяют содержание и языковое оформление речи.

Исходя из данного определения, на отделении славянской и западноевропейской филологии в рамках подготовки учителей иностранного языка студентам предлагаются учебно-речевые ситуации, направленные на формирование профессиональной коммуникативной компетенции. Они делятся на речевые ситуации общей и профессиональной коммуникативной направленности.

К ситуациям *общей* коммуникативной направленности относятся все речевые ситуации, представленные в учебно-методических комплексах по развитию практики устной и письменной речи. Они, как правило, моделируют ситуации *непрофессионального* общения и направлены на формирование базовой коммуникативной компетенции.

К ситуациям *профессиональной* коммуникативной направленности относятся ситуации, моделирующие поведение *учителя* на уроке иностранного языка. Это своего рода деловые игры, для проведения которых от студента требуется мобилизация целого ряда профессиональных компетенций: коммуникативной, методической, педагогической, психологической и др. Такая работа формирует у студента целостное представление о профессиональной компетенции учителя иностранного языка, умение интегрировать и перенести усвоенное в профессиональные обстоятельства.

Работа с ситуациями профессиональной коммуникативной направленности проходит под руководством ведущих преподавателей. Она начинается на втором курсе и продолжается до конца обучения с учетом нарастания степени трудности. Студентам даются задания разработать и провести один из фрагментов занятия:

- объяснение и закрепление фонетических, лексических и грамматических навыков при использовании самостоятельно подготовленного дидактического материала;
- проведение различных форм контроля: тестирование, диктант, изложение и др;
- организация проектной деятельности с видео-презентацией;
- разработка дидактического материала для просмотра фрагмента художественного фильма;
- организация и проведение дискуссий, дебатов и др.;
- организация и проведение внеаудиторных занятий на иностранном языке.

Практика использования у учебном процессе учебно-речевых ситуаций профессиональной коммуникативной направленности показала их эффективность как средства развития профессиональной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Во время проведения фрагмента урока преподаватель имеет возможность контролировать уровень сформированности всех составляющие коммуникативной компетенции: лингвистической, дискурсивной, стратегической, социально-культурной и др. и развивать их по мере необходимости.

Студенты, прошедшие такую подготовку, чувствуют себя уверенно в профессиональной среде, имеют более высокие результаты прохождения педагогической практики. Удовлетворенность профессиональной деятельностью, понимание того, что годы обучения в вузе не были потрачены напрасно и привели к овладению про-

фессией, значительно повышают мотивацию выпускников, стимулируют их продолжить работать по выбранной специальности.

Список литературы

1. Балли Ш. Язык и жизнь / Пер. с франц. М., 2003. — 265 с.
2. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. М., 2001 — 148 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М., 2000. — 192 с.
4. Комианский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. — М.: Наука, 1984. — 219 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — Москва, «Смысл», 2003.— 287 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. /Пособие для студентов педвузов и учителей/ - М.: Просвещение, 2003. — 239 с.

Максуров А.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ И ОПЕРАЦИЙ СУБЪЕКТОВ ПРАВА (НА ПРИМЕРЕ КООРДИНАЦИОННОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ)

*Кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права
Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, город Ярославль*

PSYCHOLOGICAL MODELING DECEPT AND OPERATIONS OF LEGAL ENTITIES (FOR EXAMPLE, COORDINATION OF LEGAL TECHNOLOGIES)

Maxurov Alexey, Candidate of legal Sciences, associate Professor of the Department of theory and history of state and law Yaroslavl state University. P.G. Demidov the city of Yaroslavl

АННОТАЦИЯ

В работе рассказывается о новых методологических подходах к исследованию свойств и характеристик, качества и эффективности правовых явлений. Применение новых подходов показано на примере координационной юридической технологии.

ABSTRACT

In work it is told about new methodological approaches to research of properties and characteristics, quality and efficiency of the legal phenomena. Application of new approaches is shown on the example of coordination legal technology

Ключевые слова: Координация, правоотношение, технология, качество, эффективность.

Keywords: Coordination, legal relationship, technology, quality, efficiency

Исключительный интерес сегодня представляет психологический подход к исследованию правовых явлений, суть которого заключается в том, что «в правовой системе общества участвуют конкретные люди, обладающие определенными чувствами, эмоциями, знаниями, способностями, преследующие соответствующие цели и руководствующиеся в своих действиях конкретными мотивами, интересами и т.д.» [1, С. 40]. Учитывая отсутствие четких правовых критериев и в отношении координационной юридической технологии (далее – КЮТ) и в отношении ее эффективности, ценности, результативности, роль, например, личности руководителя того или иного компетентного органа (как координирующего субъекта, так и координируемого) здесь возрастает неимоверно.

Мы полагаем, что в процессе изучения КЮТ должна быть использована вся совокупность разработанных современной психологической наукой методов. Речь идет об изучении психических состояний, которые, как полагают психологи, могут быть относительно устойчивыми и длительными по времени, временными (ситуативными) и периодическими [2, с. 79].

Существует достаточно много авторских классификаций психологических методов исследования. Например, Г.Пирьев разделил методы на 1) собственно методы

(наблюдение, эксперимент, моделирование), 2) методические приемы и 3) методические подходы (генетический, психофизиологический) [3, с. 186]. В.Л. Васильев классифицировал методы юридической психологии как по целям (методы научного исследования, методы психологического воздействия на личность, методы судебно-психологической экспертизы), так и по способам исследования (метод наблюдения, метод эксперимента, метод интервью) [4, с. 40]. Э.Ф. Зеер выделил генетические (лонгитюдный, биографический методы, каузометрия, психобиография, метод анамнеза), праксиметрические (анализ заданий, изучение документации, трудовой метод, наблюдаемый опрос), психометрические (тесты специальных способностей, тесты достижений, опросники интересов, диагностика обучаемости) и экспериментальные методы (естественный, лабораторный, моделирующий, формирующий эксперименты), а также методы математической обработки (дисперсионный, корреляционный, факторный анализ) [5, с. 66]. Если смотреть дальше, то и эксперимент жестко подразделяется на лабораторный и производственный [2, с. 81]. Практически методы математической обработки с этой точки зрения также «разложимы» на составляющие: определение среднего значения для исследуемой выборки, сравнение первоначального и окончательного результата, сравнение «приростов» в

контрольной (где эксперимент не проводился) и экспериментальной (где эксперимент проводился) группах, определение рангового порядка исследуемых объектов, определение корреляции между двумя ранговыми рядами исследуемых параметров, соответствующим разным группам испытуемых, использование «критерия знаков» и критерия «хи-квадрата» и т.д. [6, с. 300]. Один какой-либо метод также подвержен дальнейшему делению: биографический метод представляет совокупность предметно-функциональных, операционно-логических, соматографических, психофизиологических и личностных методов, и каждый из этих методов также делим [7, с. 90].

Другой немаловажный момент. Например, Е.М. Иванова обоснованно полагает, что все методы применяются поэтапно: сначала организационные (сравнительный, лонгитюдный, комплексный), затем методы сбора эмпирических данных (изучение документации, наблюдение, опрос, изучение продуктов деятельности, трудовой, биографический, эксперимент), далее – методы обработки эмпирических данных (качественные: экспертная оценка, сравнительный анализ эмпирических данных, анализ ошибок и количественные: статистический и графический анализы) и, наконец, интерпретационные – структурно-системный и функционально-структурный анализ [8, с. 39].

Существуют и иные классификации деления, позволяющие рассмотреть все богатство системы психологических методов и «отобрать» пригодные для исследования КЮТ: для нас здесь важно, что данные методы должны установить тот конкретный «след», который КЮП оставляет в психике индивида [9, с. 91]. К таким методам относятся наблюдение, то есть целенаправленное и планомерное восприятие и фиксация многообразных проявлений психической деятельности людей и условий ее протекания; психологический эксперимент; метод беседы; метод анализа продуктов деятельности человека; биографический метод; метод тестов, то есть специально подобранных вопросов и заданий диагностического характера и т.д. [10, с. 29].

Разумеется, что для каждого метода в силу его специфики характерна та или иная степень применимости при исследовании КЮТ, но, в той или иной степени, применимы они все.

Например, метод опроса позволяет выявить личное отношение руководителей органов – координирующих и координируемых субъектов к проведенным ими координационным мероприятиям. Метод наблюдения позволяет осуществить разложение процесса координации на отдельные операции с целью дальнейшей психологической расшифровки отдельных организационных действий. Экспериментальный метод имеет своей задачей экспериментальную проверку выделенных в ориентировочной психограмме психических и психофизических процессов, установление меры их функционирования, необходимой для успешного выполнения профессиональной работы, путем подбора и испытания их адекватными приемами исследования [11, с. 59] (таким путем, в частности, возможно выявление лидерских качеств) [12, с. 348].

Особое значение в рамках нашего исследования имеет метод экспертных оценок, который может быть

применен для изучения ошибок и их причин, возникающих в процессе деятельности. [13, с. 131]

Интересно и перспективно применение психологических методов оценки персонала, таких, например, как биографический, произвольных устных или письменных характеристик, оценки по результатам групповой дискуссии, эталона, матричный, суммируемых оценок, заданной группировки работников, тестирования, ранжирования, попарных сравнений, графического профиля, критического инцидента, свободного или структурированного индивидуального обсуждения, самооценок и самоотчетов [5, с. 176].

Здесь авторы исходят из того очевидного факта, что «для проектирования действительно целостной деятельности необходимо выйти за пределы ее пооперационного, алгоритмического, в определенном смысле узкотехнологического понимания, в сферу психологии сознания и личности, в сферу мотивов, отношений, интересов, эмоций, установок, в сферу совместной кооперативно-распределенной деятельности людей, или совокупного труда. Сознание и личность изменяются в совокупной (групповой) деятельности индивидов и затем оказывают на нее обратное влияние» [14, с. 262]. И далее: «Сейчас недостаточно руководствоваться такими внешними показателями эффективности и качества, как определенные показатели количества продукции, точности, скорости... необходима разработка специальных показателей, характеризующих сам процесс деятельности... Что касается его (труда – А.М.) эффективности, то трудовая деятельность может считаться тем более эффективной, чем полнее вовлекаются в нее все способности и силы человека» [14, с. 263].

Благодаря таким методам возможна, в частности, оценка эффективности группового взаимодействия работников во временно созданном координационном органе. Технически возможно использовать здесь давно предложенные психологами оценочные листы [15, с. 122].

Нельзя считать данные методы сколько-нибудь простыми, их простота – кажущаяся. В ряде случаев необходима целая этапность использования конкретного метода. Например, Е.А. Климов, исследуя некоторые методики наблюдения, определяет следующую последовательность использования данного метода: получение и фиксация исходного представления об объекте изучения – программа наблюдения – организация и процедура наблюдений – предметное оснащение методики и способы регистрации результатов наблюдений – первичная обработка данных, перечень показателей, форма представления результатов наблюдения – справка о применении конкретной методики [16, с. 166]. Отметим также, что экспериментальные пробы позволяют дополнить непосредственное наблюдение объективными замерами некоторых изменений по ходу деятельности [17, с. 87].

Другое перспективное направление использования психологических методов в целях исследования КЮТ – это рассмотрение координирующего и координируемого субъекта, а, в особенности, временного или постоянного органа, созданного в процессе координации, например, координационного или оперативного совещания, бригады и т.п. как определенной группы, психологической

системы. Давно замечено, что работа группы зависит от качества и объема взаимовлияний, взаимоотношений членов группы. Психологи верно пишут: «Дело в том, что и из нормальных людей может составиться невротическая группа, которая не сможет принимать решения, доходить до сути дела, давать своим членам ощущение успеха» [18, с. 50]. Психологи полагают на данной основе, что группа – это одно целое, от структуры которого зависит поведение его членов. На работу группы традиционно оказывают внимание следующие факторы: мотивации, структура власти в группе, сложности коммуникации, ощущение принадлежности или непринадлежности к группе, представление о цели группы, ответственность за результаты работы, свобода деятельности.

Существует несколько подходов к описанию психологических особенностей взаимодействия субъектов группы.

Например, отечественные авторы, развивая положения таких ученых как М.Вудкок и Д. Фрэнсис считают основными этапами развития группы следующие (по терминологии авторов): «притирка» (творческая и воодушевляющая коллективная работа практически отсутствуют), «ближний бой» (группа начинает обсуждать способы достижения согласия, стремится наладить эффективные взаимоотношения), «экспериментирование» (принимаются меры к реальному повышению эффективности работы группы), «эффективность» (когда группа приобретает опыт успешного решения проблем и использования ресурсов) [18, с. 51]. Способы работы различных групп также различные. В частности, выделяют такие формы как «единая команда», «блочный метод», «друг напротив друга», «треугольник», «круглый стол» [19, с. 66]. В любой группе присутствуют свои сложные психологические отношения, например, всегда выделяются лидер группы им ведомые лица, в соответствии с чем психологи изучают структуры в хорошо организованных или гомфотерных группах. Отдельное следует учитывать групповые взаимоотношения в исключительно управленческих коллективах, во временно изолированных группах и т.п.

Нам представляется крайне перспективным использование такого метода как психологический эксперимент, например, гомеостатический эксперимент, давно известный психологам. Эта методика используется для «изучения того, насколько быстро и легко члены той или иной группы координируют свои действия» [20, с. 283].

В психологии были успешно применены математико-логические разработки оценки эффективности рационализации деятельности за счет введения инженерно-психологических разработок и реализации соответствующих проектов. В частности, зафиксированы некоторые аксиомы («данная разработка является экономически эффективной, если она приводит к уменьшению приведенных затрат по сравнению с существующим вариантом» и т.п.), выдвинуты важные предпосылки для оценки точки оптимальности (когда дальнейшее повышение затрат на реализацию инженерно-психологических проектов уже не приводит к такому как раньше росту общей эффективности), «начерно» сформулирована формула оценки эффективности как результата соотношения затрат с величиной получаемого эффекта и т.д [20, с. 325].

Крайне актуальны сегодня и применимы для исследования КИЮТ методы инженерно-психологического проектирования деятельности: качественные (метод традиций-прототипов, функциональный, метод ответственности, метод преимуществ) и количественные, среди которых основное значение имеет метод экспертных оценок. Кстати, психологи предлагают несколько методик сбора экспертных заключение: ранжирование, метод непосредственных оценок, методы полного и неполного парного сравнения, методы последовательного сравнения и т.п., что можно с успехом использовать и в различных сферах юриспруденции [2, с. 156].

Список литературы:

1. Карташов В.Н. Теория государства и права. Начальный курс. Ярославль. 2006.
2. Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология. Учебное пособие. – Л., 1979.
3. Пирьев Г.Д. Классификация методов в психологии // Психодиагностика в социалистических странах – Братислава, 1985.
4. Васильев В.Л. Юридическая психология – СПб., 1997.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий – М., 2001.
6. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда – М., 1997.
7. Хрестоматия по инженерной психологии / Сост. Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, Б.А. Смирнов/ Под ред. Б.А. Душкова. Учебное пособие – М., 1991.
8. Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. Учебно-методическое пособие – М., 1992.
9. Никитин В.Б., Орехов В.В., Спиридонов Л.И., Фомин Э.А. О взаимном подходе к исследованию правовых норм/ Проблемы социологии права, вып.1. - Вильнюс, 1970.
10. Психология. /Под ред. А.А. Зарудной. – Минск, 1970.
11. Браиловский Е.С., Левигурович Г.И. Психологическое изучение профессии шофера // Гигиена и патология автотранспортников. – М., 1930;
12. Сопер П. Основы искусства речи – Ростов-на-Дону, 1995.
13. Адрианова В.Е. Деятельность человека в системах управления. – Л., 1974.
14. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М., 1994.
15. Taschenbuch fur Personalbeurteilung – Bonn, 1994.
16. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 1988.
17. Котелова Ю.В. Очерк по психологии труда – М., 1986.
18. Психология управления: Курс лекций / Л.К. Аверченко, Т.М. Залесов, Р.И. Мошканцев, В.М. Николаенко – Новосибирск, 1997.
19. Психология управления: Курс лекций. –
20. Основы инженерной психологии. Учебное пособие. Под ред. проф. Б.Ф. Ломова

Малыгина О.А.¹, Руденская И.Н.², Шухов А.Г.³

РАЗРАБОТКА ОБОБЩЕННОГО NPS-ПОДХОДА ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

¹доцент Московского государственного технического университета радиотехники, электроники и автоматики, канд. пед. наук, г. Москва;

²старший преподаватель Московского государственного технического университета радиотехники, электроники и автоматики, г. Москва;

³доцент Московского государственного технического университета радиотехники, электроники и автоматики, канд. физ.-мат. наук, г. Москва

CONSTRUCTION GENERALIZED NPS-APPROACH FOR ESTIMATION QUALITY OF TRAINING

Malygina Olga, Candidate of pedagogic science, docent, Moscow State Technical University of Radio-Engineering, Electronics and Automatics, Moscow

Rudenskaya Irina, Senior teacher, Moscow State Technical University of Radio-Engineering, Electronics and Automatics, Moscow

Shuhov Alexey, Candidate of phys.-math. science, docent, Moscow State Technical University of Radio-Engineering, Electronics and Automatics, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье представлена математическая модель обобщенного NPS-подхода к оценке качества обучения.

ABSTRACT

In the article it is suggested the mathematical model for estimation quality of education on the base of generalized NPS coefficient.

Ключевые слова: качество обучения, NPS-подход в обучении

Keywords: quality of education, NPS-approach for education.

Проблема оценки качества обучения является одной из важных педагогических проблем. Во многих работах рассматриваются различные системы качественных параметров оценки обучения. Использование математических методов зачастую сводится к простому подсчету процента успеваемости, что не отражает подлинной картины успешности результатов обучения. Данная статья посвящена разработке математической модели оценки качества обучения. Предлагаемая математическая модель строится на основе использования теории вероятностей, математической статистики и математического анализа. Основная идея связана с использованием коэффициента NPS (Net Promoter Score), который был впервые введен Райхельдом [4] и применялся до сих пор только при анализе работы таких клиентоориентированных структур, как страховые и телекоммуникационные компании, банки. В работах Райхельда NPS-подход в обучении не применялся, однако автор отмечал возможность использования рассматриваемого подхода для оценки качества обучения. В процессе работы с коэффициентом NPS нами были выделены недостатки классического NPS-подхода Ф. Райхельда, которые при определенных условиях дают искаженную картину качества работы структуры и могут привести к неверным управленческим решениям, неверным оценкам результатов обучения [1,2].

В настоящей статье предлагается новый качественно-количественный параметр для оценки качества результатов обучения – обобщенный коэффициент NPS. Результаты исследований Райхельда показывают, что с успешностью компании в наибольшей степени коррелирует ответ на ключевой вопрос о рекомендации компании. Для учебного процесса можно предложить следующий вопрос: «Как Вы оцениваете в рамках заданной шкалы свою рекомендацию учебного курса (института, факультета, специальности)?». Предположим, что в каче-

стве оценки своей рекомендации учебного курса, института, факультета, специальности в баллах в рамках m -значной шкалы субъект называет число « j », $j = 0, 1, \dots, m-1$. Ответу субъекта j -го типа, т.е. выбору в рамках m -бальной шкалы числа « j », приписывается вес α_j , $-1 \leq \alpha_j \leq 1$. Естественно предполагать, что α_j монотонно возрастает: $\alpha_i \leq \alpha_j$ при $i < j$.

Обобщенный коэффициент NPS - это величина

$$NPS(\alpha_0, \dots, \alpha_{m-1}) = \sum_{j=0}^{m-1} \alpha_j \cdot p_j,$$

где p_j – неизвестная вероятность появления субъекта j -го типа [3]. В качестве оценки вероятности p_j , $j = 0, 1, \dots, m-1$, используется наблюдавшаяся частота $\omega_j = m_j/n$, где n – число опрошенных субъектов, m_j – число субъектов j -го типа в выборке,

$$j = 0, 1, \dots, m-1, \quad n = \sum_{j=0}^{m-1} m_j.$$

Заменив вероятности p_j на наблюдавшиеся частоты ω_j , получим несмещенную и состоятельную оценку $(NPS)_{gen}^{\wedge} =$

$$\sum \alpha_j \cdot \omega_j \text{ для обобщенного коэффициента NPS. Оценку для обобщенного коэффициента NPS удобно представлять в виде среднего значения независимых и одинаково распределенных случайных величин } X_i: (NPS)_{gen}^{\wedge} = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^{n-1} X_i, \text{ которые определяются равенствами:}$$

$X_i = \alpha_j$, если i -ый опрошенный – субъект j -го типа.

Проводя регулярные замеры обобщенного коэффициента NPS , можно отслеживать определенные тенденции, делать выводы и принимать управленческие решения. NPS служит индикатором: если динамика отрицательна, то требуется дополнительный анализ для поиска причин проблемы. Таким образом, использование NPS -подхода предполагает сравнение значений NPS , полученных в результате различных опросов. Поскольку NPS можно рассматривать как среднее значение, то сравнение NPS двух различных независимых выборок основано на использовании методов сравнения средних значений для независимых генеральных совокупностей. Основными подходами для анализа динамики обобщенного коэффициента NPS являются подходы, основанные на использовании распределения Стьюдента, использовании критерия Беренса - Фишера, на аппроксимации нормальным распределением. В данной статье остановимся на модификации подхода с использованием распределения Стьюдента для случая конечной генеральной совокупности и аппроксимации нормальным распределением.

Пусть $A = \{X_i, i = 1, \dots, N_A\}$ и $B = \{Y_j, j = 1, \dots, N_B\}$ – две заданные генеральные совокупности объема N_A и N_B соответственно. Положим $f_A = n_A/N_A$ и $f_B = n_B/N_B$ – доли отбора, где n_A и n_B – объемы выборок. Обозначим неизвестную вероятность появления субъекта j -го типа в совокупностях A и B через p_j^A, p_j^B . Случайные величины $\{X_i, i = 1, \dots, N_A\}$ (соответственно, $\{Y_j, j = 1, \dots, N_B\}$) предполагаются одинаково распределенными $P\{X_i = \alpha_j\} = p_j^A$ (соответственно, $P\{Y_i = \alpha_j\} = p_j^B$), $j = 0, 1, \dots, m - 1$.

Обобщенные коэффициенты NPS совокупностей A и B определяются равенствами:

$$\mu_A = NPS_{gen}^A = \sum_{j=0}^{m-1} \alpha_j \cdot p_j^A = \frac{1}{N_A} \sum_{i=1}^{N_A} X_i,$$

$$\mu_B = NPS_{gen}^B = \sum_{j=0}^{m-1} \alpha_j \cdot p_j^B = \frac{1}{N_B} \sum_{i=1}^{N_B} Y_i.$$

Задача сравнения NPS двух различных независимых генеральных совокупностей A и B – это задача сравнения математических ожиданий на основе выборочных данных. В качестве оценок обобщенных коэффициентов NPS совокупностей A и B берутся выборочные средние:

$$(NPS)_A^{\wedge} = \bar{X}_A = \frac{1}{n_A} \sum_{i=1}^{n_A} X_i \quad \text{и}$$

$$(NPS)_B^{\wedge} = \bar{Y}_B = \frac{1}{n_B} \sum_{i=1}^{n_B} Y_i.$$

Выборочная дисперсия S_A^2 для конечной генеральной совокупности определяется по формуле

$$S_A^2 = \frac{n_A}{n_A - 1} \left\{ \sum \alpha_j^2 \omega_j^A - \left(\sum \alpha_j \omega_j^A \right)^2 \right\}, \quad \text{где}$$

ω_j^A – наблюдавшаяся частота появления субъектов j -го типа. Аналогично определяется выборочная дисперсия S_B^2 . Отметим, что выборочные дисперсии S_A^2 и S_B^2 являются несмещенными оценками генеральной дисперсии.

Доверительный интервал, покрывающий разность $\delta = \mu_A - \mu_B$ с заданной надежностью $\gamma = 1 - \alpha$, имеет вид

$$\left(\bar{X}_A - \bar{X}_B - t_{1-\alpha/2}(k) \cdot S_{St}(n_A, n_B), \bar{X}_A - \bar{X}_B + t_{1-\alpha/2}(k) \cdot S_{St}(n_A, n_B) \right). \quad (1)$$

Здесь $S_{St}(n_A, n_B) = S_p \cdot \sqrt{(1-f_A)/n_A + (1-f_B)/n_B}$,

$$S_p^2 = \frac{S_A^2(n_A - 1) + S_B^2(n_B - 1)}{n_A + n_B - 2} \quad \text{– несмещенная}$$

оценка генеральной дисперсии σ^2 .

$t_{1-\alpha/2}(k) = t_{1-\alpha/2}(n_A + n_B - 2)$ – квантиль распределения Стьюдента с $k = n_A + n_B - 2$ степенями свободы порядка $1 - \alpha/2$. Легко проверить, что $M(S_p^2) = \sigma^2$.

Строго говоря, при таком подходе требуется, чтобы генеральные совокупности были распределены нормально и имели одинаковые дисперсии. Однако на практике этот критерий используют не только для нормально распределенных величин. Это связано с тем, что t -критерий (особенно при больших объемах выборки) «достаточно

устойчив» к отклонениям исследуемых генеральных совокупностей от гауссовских. При этом нужно понимать, что истинные значения уровня значимости и мощности критерия будут, вообще говоря, отличаться от заданных. На практике критерий достаточно часто применяют и без предположения о равенстве дисперсий исследуемых генеральных совокупностей.

Можно предложить более простой подход, основанный на аппроксимации нормальным распределением. Если выборки независимы и имеют достаточно большой объем (не менее 30 каждая), то выборочные средние распределены приближенно нормально, а выборочные дисперсии являются достаточно хорошими оценками генеральных дисперсий. Для заданной доверительной вероятности $\gamma = 1 - \alpha$ доверительный интервал для теоретической разности $\mu_A - \mu_B$ имеет вид

$$\left(\bar{X}_A - \bar{X}_B - c_{1-\alpha/2} \cdot S_{finite}(n_A, n_B), \bar{X}_A - \bar{X}_B + c_{1-\alpha/2} \cdot S_{finite}(n_A, n_B) \right). \quad (2)$$

Здесь, как и выше,

$$S_{finite}(n_A, n_B) = \sqrt{(1-f_A) \cdot S_A^2/n_A + (1-f_B) \cdot S_B^2/n_B},$$

$c_{1-\alpha/2} = \Phi^{-1}(1-\alpha/2)$ – квантиль стандартного нормального распределения порядка $1-\alpha/2$.

Пусть $t_{1-\alpha/2}(k)$ – квантиль распределения Стьюдента с k степенями свободы порядка $1-\alpha/2$.

Можно показать, что $c_{1-\alpha/2} < t_{1-\alpha/2}(k)$. Отсюда вытекает, что если доли отбора в опросах A и B одинаковы $f_A = f_B$, то доверительный интервал при аппроксимации распределением Стьюдента шире доверительного интервала при нормальной аппроксимации.

Сформулируем практические рекомендации по выбору метода сравнения. Обозначим длины доверительных интервалов (1) и (2) для заданной надежности $\gamma = 1-\alpha$ соответственно через

$$\Delta_{St}(n_A, n_B) = 2t_{1-\alpha/2}(k) \cdot S_{St}(n_A, n_B),$$

$$k = n_A + n_B - 2;$$

$$\Delta_{normal}(n_A, n_B) = 2c_{1-\alpha/2} \cdot S_{finite}(n_A, n_B).$$

Рассмотрим достаточно часто встречающуюся ситуацию на практике: будем считать, что опросы A и B проводятся в близких условиях: $f_A \approx f_B$, $n_A \approx n_B$. Тогда

$S_{finite}(n_A, n_B) \approx S_{St}(n_A, n_B)$. Отношение величин доверительных интервалов (1) и (2) в этом случае по существу определяется отношением квантилей. Введем относительную погрешность

$$\lambda(k) = \frac{t_{1-\alpha/2}(k) - c_{1-\alpha/2}}{c_{1-\alpha/2}}.$$

Для заданной надежности $\gamma = 1-\alpha$ и заданной относительной погрешности λ определим число степеней свободы распределения Стьюдента $k(\alpha, \lambda)$ так, что при $k > k(\alpha, \lambda)$ справедливо неравенство: $\lambda(k) < \lambda$. Пусть, например, задан уровень надежности $\gamma = 90\%$, и нас устраивает относительная погрешность при определении доверительного интервала $\lambda = 5\%$. Тогда, если

$k = n_A + n_B - 2 > 20$, то 1-ый подход (использование распределения Стьюдента) по существу не отличается от 2-го подхода (использование нормальной аппроксимации). Если n_A и n_B не «достаточно велики», то более разумно использовать первый подход.

Таким образом, в педагогической практике следует сначала выбрать один из двух рассмотренных выше подходов. После выбора подхода нужно проверить значимость отличий результатов двух различных опросов, что соответствует значимости изменения обобщенного коэффициента NPS . Для сравнения значений NPS , соответствующие двум независимым опросам A и B , будем говорить, что NPS_{gen}^A значимо отличается от NPS_{gen}^B для заданного уровня значимости $\alpha = 1-\gamma$, если разность оценок $(NPS)_A^{\wedge}$ и $(NPS)_B^{\wedge}$ не попадает в соответствующий доверительный интервал. Если NPS_{gen}^A значимо отличается от NPS_{gen}^B , то будем говорить об изменении качества обучения. Применение обобщенного коэффициента NPS к оценке качества обучения снижает уровень субъективности и позволяет принимать оптимальные управленческие решения.

Список литературы:

1. Малыгина О.А. Формирование основ профессиональной мобильности в процессе обучения высшей математике. М.:URSS, 2009. – 368 с.
2. Малыгина О.А., Руденская И.Н., Шухов А.Г. Методология NPS- подхода к оценке качества функционирования клиентоориентированных структур // Научные технологии. 2011. Т12, №10. – с. 51-58.
3. Malygina O. A., Rudenskaya I. N., Shuhov A. G. Generalized NPS Approach for Education Quality Rate// Progress in Analysis. Proceedings of the 8th Congress of the International Society for Analysis, its Applications, and Computation. Vol. 3. M.: Peoples' Friendship University of Russia, 2012. – p. 134-140.
4. Reichheld. The Ultimate Question: Driving Good Profits and True Growth.- Harvard Business School Press, 2006. – 210 p.

Михайлова А.Г.

ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СРЕДСТВАМИ АКМЕОЛОГИИ

*старший преподаватель кафедры практики романо-германских языков
Севастопольский национальный технический университет, Севастополь*

BASING OF METHODOLOGY OF FUTURE ENGINEER'S PROFESSIONAL AND CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT BY MEANS OF ACMEOLOGY

Mikhaylova Alla, senior teacher of Romance-German language practice of Sevastopol National Technical University, Sevastopol

АННОТАЦИЯ

Цель данной статьи – обоснование необходимости разработки модели и методики формирования профессионально-творческих способностей будущих инженеров средствами акмеологии. Автор рассматривает

акмеологию как условие формирования профессионально-творческих способностей. Сформулированы задачи, которые необходимо решить для построения данной модели. Методика формирования профессионально-творческих способностей обоснована в данной статье. Автор приходит к заключению, что акмеология обеспечивает эффективное формирование профессионально-творческих способностей, что повышает качество высшего образования.

ABSTRACT

The model of engineer's professional and creative abilities development is considered. The main components of this model are investigated. The necessity of including of acmeology as the base of future engineer's professional and creative formation is justified. Analyzing pedagogical, psychological and acmeological literature, the author proves that the essence of concept «forming professional and creative capabilities of future engineer by means of acmeology» is not researched. Methodology of engineer's professional and creative abilities development is described. The author comes to the conclusion that the task of higher education of new quality is an engineers' professional and creative abilities development.

Ключевые слова: профессионально-творческие способности, акмеология, творчество, акме, акмеологический подход, развитие профессионально-творческих способностей

Keywords: professional and creative abilities, acmeology, creativeness, acme, acmeological approach, engineers' professional and creative abilities development.

Сегодня возникла особая необходимость в подготовке специалистов, проявляющих профессионализм и творчество в деятельности. Данная потребность государства в инженерах с профессионально-творческими способностями, соответственно, выдвигает на первый план проблему создания модели формирования профессионально-творческих способностей будущих специалистов. Несомненно, благодаря профессионально-творческим способностям будущие инженеры имеют возможность развить личностные качества и профессиональные умения, что решает одну из целей обучения – воспитание гармонически и всесторонне развитой личности, т.е. достигшей своего «акме». Особое значение приобрела акмеология, как наука, которая изучает закономерности развития профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности.

В Статье 2.1. Федерального закона о высшем образовании значится, что интеграция высшего и послевузовского профессионального образования и науки имеет целями кадровое обеспечение научных исследований, а также развитие и совершенствование системы образования путем использования новых знаний и достижений науки и техники. Тенденции государственной образовательной политики направлены на реализацию главной её идеи – идеи качественной подготовки личности обучающегося к самопроектированию своего профессионального становления и творческого развития. Такая подготовка специалистов новой формации привела к переориентации вузов на компетентностный подход, позволяющий формировать личность не только с определёнными знаниями, умениями и навыками, но и личность, владеющую определёнными личностными качествами. «Всё чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетенция, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, любовь к риску» [3, с. 321].

Следует рассматривать взаимосвязанность техники и инженерной деятельности с этической и социальной ответственностью и этико-профессиональную ответственность инженеров. Несомненно, инженерная деятельность «определяется по преимуществу не производственными регулятивами и социальными заказом сегодняшнего дня,

а познавательными потребностями, связанными с прогнозированием будущих техноструктур и технологий» [1, с. 25]. Однако будущему инженеру также необходимо чётко усвоить специфическую систему норм и ценностных ориентаций, стимулирующих инженерный поиск и нацеливающих на создание социально значимых, экологически чистых и ресурсосберегающих технологий. Поэтому, в такой ситуации считаем важным включение духовно-нравственного компонента в модель будущего инженера, что сегодня является актуальным в связи с мировыми событиями.

Вопрос построения модели инженера стал наиболее обсуждаемый среди учёных. Моделями инженеров занимались Х.М. Ярошевская, Е.С. Киселёва, Ю.А. Егорова, Н.К. Нуриев и др. Существуют следующие модели инженеров и их подготовки: модель выпускника технического вуза С.Е. Моторной, модель профессионально-ориентированной математической подготовки инженеров-технологов на основе компьютерных средств обучения Л.Х. Чомаевой, проективная модель обучения как система подготовки инженера-педагога Л.З. Тархан. Разработкой модели будущего инженера с учётом творческого потенциала занимались О.П. Попова, С.Н. Бегидова, Е.Ю. Липилина, М.В. Горшенина, В.В. Ельцов, А.В. Срипачёв и такие зарубежные учёные как К.Л. Левков, О.Л. Фиговский и др.

Однако проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы показал, что модель инженера с профессионально-творческими способностями в ней не рассматривается. Поэтому, цель данной статьи – обоснование необходимости разработки модели и методики формирования профессионально-творческих способностей будущих инженеров средствами акмеологии.

На наш взгляд, компетентные инженеры, чтобы соответствовать своему центральному месту в современном производстве и по-настоящему профессионально выполнять свои функции, должны иметь творческое мышление и заниматься инновационной деятельностью. По мнению И.А. Негодаева, «творчеству мешает отсутствие гибкости мышления, сила привычки, узкопрактический подход, чрезмерная специализация, боязнь критики, страх перед неудачей, чересчур высокая самокритичность, лень и робость. Творчество невозможно без высокого уровня развития общего и профессионального интеллекта, культурного развития личности, пространственных представлений и воображения, способности к обучаемости и деловому общению, т.е. без проявления социальной активности личности» [5, с. 65].

Анализ содержания системы профессиональной подготовки специалиста позволяет говорить о компетентностной модели как результативно-целевой основе проектирования образовательного процесса подготовки специалиста с учетом современных требований рынка труда и запросов общества.

Представленная в данной статье модель инженера с профессионально творческими способностями основывается на определениях и принципах компетентностных моделей, предложенных в работах С.Е. Моторной, В.И. Байденко, С.В. Санниковой, И. А. Зимней, Н.В. Кузьминой,

А.К. Марковой, Ю.Г. Татура, Дж. Равенна, Е.Н. Трущенко и др.

Возможно и целесообразно разграничивать способности будущего инженера в соответствии с областью профессиональной деятельности (предметные способности). Мы проанализировали профессиограмму «человек-техника» Е.А. Климова [2] и определили общие и наиболее важные профессионально-творческие способности инженеров (табл. 1).

Таблица 1.

Профессионально-творческие способности согласно профессиограмме «человек-техника»

Специальность	Профессионально-творческие способности
Инженер-конструктор	концентрация, устойчивость внимания; творческое воображение; логическое мышление; способность продуцировать большое количество решений одной задачи; технический склад ума; креативность; аккуратность; ответственность.
Инженер по охране труда	организаторские способности; высокий уровень развития технических способностей; высокий уровень концентрации, объема, распределения и переключения внимания; внимательность; упорство; настойчивость; ответственность; умение самостоятельно принимать решения.
Инженер по сервису транспортных машин	организаторские способности; практическое мышление с опорой на теоретические знания; внимательность; технический склад ума; ответственность; умение работать руками; аккуратность; уравновешенность
Инженер-проектировщик	развитое пространственное мышление и воображение; способность к конструированию и проектированию; математические и аналитические способности; высокий уровень развития переключения и распределения внимания; коммуникативные способности (умение устанавливать контакты); вербальные способности
Инженер-строитель	распределение и быстрое переключение внимания; быстрота и пластичность мышления; хорошая память; решительность; высокая умственная и физическая работоспособность; эмоциональная устойчивость
Инженер-технолог	логическое мышление; высокий уровень распределения, концентрации и переключения внимания; хорошая память; аналитические способности; организаторские и коммуникативные способности; ответственность.
Инженер-электрик	техническое мышление; быстрая реакция; внимательность; организаторские и коммуникативные способности; аккуратность; внимательность.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы и анализ профессиограммы «человек-техника», обосновываем компоненты модели инженера с профессионально творческими способностями. Согласно данной модели выпускник высшего образовательного заведения должен будет отвечать новым интеллектуальным, духовным и общественным потребностям, т.к. являясь общественным благом, образование понимается и как мера общественной ответственности. Важным аспектом процесса психоконпетизации С.Е. Моторная [4] считает реализацию установки на воспитание студентов в духе гражданственности, защиты и укрепления общественных ценностей, на усиление роли вузов в понимании, сохранении, развитии национальных и международных культур, укреплении духовных, этических ценностей, на формирование устойчивой ориентации выпускников на их деятельность по созданию национальных потенциалов и сдерживания «утечки мозгов», а также на развитие личности студента с подготовкой к профессиональной жизни.

Для реализации поставленной нами цели исследования мы построили модель, в центре которой расположено сложное личностное новообразование, включающее взаимодействие аддитивного, креативного, нравственно-духовного и социально-культурного, причем все компоненты имеют проекцию на нравственно-духовный компонент.

Как показывает опыт, в вузе только приобретаются профессиональные знания, но студентов специально не обучают основным приемам решения творческих инженерных задач. Для этого целесообразно использовать акмеологический подход. Условия реализации акмеологического подхода в процессе формирования профессионально-творческих способностей следующие: информационные условия – ценностное наполнение содержания образования; личностные условия – актуализация знаний, необходимых для реализации акмеологического подхода в деятельности; создание психологической атмосферы; применение тренингов мотивации достижений, целеполагания, профессионально-мотивационных и рефлексивных тренингов.

Акме-технологии могут быть эффективно внедрены при следующих условиях: высокий уровень мотивации тех, кто учится; наличие эмоционально-позитивного фона образовательной среды вуза; подготовленность преподавателя вуза к использованию акме-технологий; наличие разработанных обучающих программ, планов, пособий, методических рекомендаций

Использовались следующие формы для формирования креативного компонента: активные методы обучения; тренинги; мозговой штурм; основы АРИЗ, ТРИЗ; технология «МАСТАК».

Для достижения профессионального акме необходима максимальная самомобилизация, подчинение всех психических, социальных, культурных и других механизмов, привлеченных к процессу обучения. Это требует рефлексии, саморегуляции будущего специалиста и выхода на игровые методы, которые направлены на усовершенствование межличностных отношений и повышение профессиональной готовности. Проведение различных психологических тренингов способствует формированию аддитивного компонента.

Для формирования социо-культурного компонента мы использовали социально-психологический тренинг программно-целевой направленности, который обеспечил переход социально значимых целей подготовки компетентных профессионалов в реально действующие цели и программы тренинга. Программно-целевая направленность акмеологического тренинга, понимается как ориентированность тренинга как системы обучения и подготовки будущих специалистов на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности. Также целесообразно для развития социо-культурного компонента применять интерактивный подход. Интерактивный подход – форма организации, которая динамически развивается, взаимодействие всех её участников при руководстве преподавателя. Интерактивный подход раскрывает личностный потенциал студента: каждый студент демонстрирует свои собственные возможности в совместной деятельности с другими. Если принимать во внимание учебную мотивацию, то она свидетельствует о преимуществе познавательных мотивов, студенты стремятся к достижению успеху, имеют высокий уровень учебной мотивации и всегда реализуют учебные мотивы.

Технократическая направленность жизни, сопровождающаяся падением духовности и нравственности, идеалов, высоких ценностей приводит к одностороннему развитию человека, к узкой, односторонней профессионально-деятельностной ориентации. Без высокого духовного развития индивид не может быть полноценным работником – профессионалом, т. к. необходимым условием творчества является целостное, духовное развитие личности. Была составлена программа формирования гуманистических ценностей, духовно-нравственного и творческого компонентов будущего выпускника университета.

Цель программы – сформировать духовно-нравственный и творческий компоненты как акме-развитие личности и как основы всесторонне развитой личности будущего специалиста; сформировать глубокую человеческую нравственность.

Программа разработана с учетом культурно-исторических, этнических, социально-экономических, демографических и иных особенностей Крыма и подразумевает конкретизацию задач, ценностей, содержания, планируемых результатов, а также форм воспитания и социализации обучающихся.

Основные задачи программы: формирование у студентов духовно-нравственных и культурных ценностей и потребностей, этических норм и общепринятых правил поведения в обществе; создание условий для творческой самореализации личности, обеспечения досуга во внеучебное время; привлечение студентов к поисково-опытной работе и решения проблем, которые имеют практическое значение для развития науки, культуры; сохранение и приумножение историко-культурных традиций

вуза, города; формирование и развитие потребности в нравственно здоровом образе жизни, способности жить счастливой жизнью с семьей, близкими людьми; формирование у студентов навыков самостоятельной работы из изучения дисциплин, которые не входят в учебные планы и программы; повышение качества подготовки специалистов за счет творческого подхода к усвоению студентами дополнительного учебного материала; создание условий для реализации инновационного потенциала студентов; формирование творческих связей и расширение международных отношений между молодежью других стран.

Конечным результатом реализации программы должны стать: повышение уровня знаний об отечественной культуре и истории; положительная динамика возрастания уровня духовности, нравственности, гражданственности и патриотизма у студентов; повышение качества знаний, духовной, нравственной, правовой культуры; повышение социальной активности и уровня социализации и самореализации обучающихся.

Основные формы работы:

1. Учебно-воспитательная работа, которая осуществляется в ходе учебного процесса и включает также научно-исследовательскую деятельность студентов. Учебно-воспитательная работа осуществляется в учебное время путем включения в учебный материал вопросов развития государственности, воспитания активной гражданской позиции, вопросов формирования толерантного поведения, профессиональной этики и т.д.

В учебном процессе используются различные формы работы со студентами: участие в научно-практических конференциях, учебно-творческих конкурсах, профессиональных олимпиадах.

1. Воспитательная внеучебная деятельность включает общественную, культурно-массовую, спортивно-оздоровительную и другую деятельность студентов: профориентационные мероприятия, волонтерская деятельность, круглый стол, обсуждение-дискуссия, встреча, конкурс, концерт, фестиваль, квест, акции, конференция, деловая игра, тренинг, мастер-класс, интерактивные методики.

Таким образом, все перечисленные методики формирования основных компонентов модели инженера с профессионально-творческими способностями способствуют эффективному формированию творческого и латерального мышления, интеллектуальной лабильности, быстроте мышления, умению выделять абстрактные связи, латерального и практического мышления, способности генерации идей, концентрации и переключаемости внимания, мотивации к успеху и избеганию неудач, целеустремленности, духовно-нравственного и социо-культурного потенциалов личности будущего инженера.

В заключении, отметим, что что благодаря творчеству человек получает признание в обществе, самореализуется и самоутверждается; в творчестве человек проявляется, выражает свое отношение к жизни, свою жизненную

Список литературы:

1. Иванов Н.И. Философские проблемы инженерной деятельности. Теоретические и методические аспекты / Н.И. Иванов – Тверь: Тверской государственный университет, 1995. – 100 с.
2. Климов Е.А. Психология индивидуальных различий / Е.А. Климов – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 267 с.

3. Моторная С.Е. Современный научный базис психоконпетизации эволюционной изменчивости высшего образования: монография / С.Е. Моторная. – Севастополь: Вебер, 2009. – 452 с.
4. Моторная С.Е. Психоконпетизация в условиях подготовки будущего выпускника университета / С.Е. Моторная // Вестник СевНТУ: Сб. науч. тр., Севастоп. нац. тех. ун-т. – 2009. – Вып. 96. – 204 с. – С. 122 – 131.
5. Негодаев И.А. Философия техники. Учебное пособие / И.А. Негодаев – Ростов-на-Дону: «Центр ДГТУ», 1997. – 562 с.

Нейман В.Л.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*преподаватель кафедры «Иностранные языки-2» Финансового университета
при Правительстве Российской Федерации, г.Москва*

“GUIDELINES REGARDING IMPROVEMENT OF THE EFFICIENCY OF STUDYING THE PHRASAL VERBS WITHIN THE SYSTEM OF MODERN BUSINESS ENGLISH LANGUAGE”

Neyman Vlasta Leonidovna, Teacher of English of the chair “Foreign languages-2” Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

АННОТАЦИЯ

Цель: ознакомить читателей статьи с представлениями автора о различных возможностях преподавания фразовых глаголов, поиск собственного оригинального метода обучения

Метод: комбинирование различных подходов

Результат: используемый метод вполне результативен

ANNOTATION

Background: to introduce readers with the author’s thoughts concerning different ways of teaching the phrasal verbs, searching of the best original form of teaching

Methods: combining different approaches

Result: the method used is effective enough

Ключевые слова: фразовые глаголы, фразеология, английский, предлоги

Key words: phrasal verbs, prepositions

В настоящее время одной из наиболее стремительно развивающихся отраслей деятельности в нашей стране является сфера бизнеса. В период интенсивного развития коммерческих связей с представителями фирм и деловых организаций зарубежных стран появляется необходимость изучать иностранный язык с ориентацией на практическое использование его в сфере делового общения и общения на уровне организаций.

Письмо, запрос, коммерческое предложение, обнаруживающее речевую беспомощность составителя и составленное без знания стилевых норм, может быть расценено, помимо функционального несоответствия целевым установкам, как антиреклама, что влечет за собой снижение серьезности отношения к воспринимаемой информации. Официальные документы подготавливают заключение сделок, важные встречи, переговоры, содержат служебную информацию, претензии, предложения, то есть при помощи этих документов, представляющей собой письменный диалог юридических лиц, решаются важнейшие вопросы экономико-правовой деятельности организаций.

Английский язык имеет тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди нашли удачными, меткими и красивыми. Так и возник особый слой языка – фразеология, совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение.

Таким образом, можно выделить одну из особенностей грамматики английского языка, а именно: фразовые глаголы (phrasal verbs). Они представляют собой сочетание глагола (verb) и предлога (preposition) либо наречия (adverb), а иногда и того и другого одновременно. Отличительной чертой фразовых глаголов английского языка является тот факт, что, в сочетании с определенным предлогом (наречием), глагол получает совершенно иное значение, отличное от основного. Поэтому изучение фразовых глаголов английского языка вызывает некоторые трудности, так как приходится запоминать эти глаголы вместе с послелогом и их новое значение.

Фразовые глаголы широко используются не только в разговорном английском языке. Многие из таких глаголов стали неотъемлемой частью языка газет, юриспруденции и экономики. Это объясняется тем, что многие фразовые глаголы с течением времени изменили «свое лицо», то есть перешли из одного стилистического пласта в другой, обрели новые значения и утратили старые. Некоторые фразовые получили более частое употребление, чем «простые» глаголы, являющиеся их синонимами.

Английский – язык достаточно емкий. Многие слова в английском языке имеют несколько совершенно различных значений, а одно и то же слово может быть и глаголом, и существительным одновременно. В английском языке глаголы – универсальная часть речи. Поэтому при изучении английского языка, особенно в контексте экономической тематики, предлагаю в первую очередь

рекомендовать студентам пополнять лексический запас именно глаголами.

Это важно объяснить студентам, поскольку в будущей профессиональной жизни им придется применять навыки использования английского языка для решения деловых вопросов, задач и проблем; свободно общаться с иностранными коллегами и партнерами по бизнесу по телефону, на совещаниях/встречах, при проведении презентаций и участия в переговорах с использованием не только бизнес лексики, но и идиоматических выражений и фразовых глаголов, характерных для деловых ситуаций; совершенствовать навыки письменной речи по профессиональным тематикам.

Среди студентов, изучающих английский, фразовые глаголы являются одной из самых нелюбимых тем. Это неудивительно, так как из-за своей схожести и различии лишь в предлогах их достаточно сложно ассоциировать с чем-либо для запоминания. С этой проблемой все же можно справиться. Легче всего привязать определенный фразовый глагол к его синониму и запоминать их в паре.

1. Put apart – сберегать (деньги, время).

1. Экономить, откладывать:

- put away
- put aside
- put apart

2. Стоить, обходиться:

- put back
- put up
- put forward

3. Сберегать деньги, время:

- put aside
- put away
- put forward

В ходе изучения фразовых глаголов студентами возникает еще одна сложность: что делать, если предложение заканчивается фразовым глаголом – это значит, что оно заканчивается предлогом, что, соответственно, неверно? На этом этапе важно объяснить, что это не всегда так, поскольку предлог входит в состав фразового глагола, а значит, предложение заканчивается не предлогом, а фразовым глаголом, например, “*Let’s get back*” (давай вернемся) заканчивается фразовым глаголом *get back*. Если убрать предлог, пропадет смысл предложения.

Деловая коммуникация – одна из самых распространенных сфер применения английского языка как иностранного. Что мы знаем о ней? Официальный стиль общения, сложные конструкции. Однако и эту ситуацию общения можно немного «разбавить».

Известно, что фразовые глаголы – принадлежность преимущественно разговорного стиля. Но некоторые их представители могут свободно использоваться и в деловом общении, делая его динамичным, живым и, как следствие, более эффективным.

Tom put apart a considerable sum of money for a rainy day. – Том отложил значительную сумму денег на черный день.

2. Put aside – 1) откладывать на время; 2) прекращать думать о чем-либо, положить конец; 3) экономить, откладывать.

He was signing some papers, but put them aside when someone knocked at the door. — Он подписывал бумаги, но отложил их, когда кто-то постучал в двери.

In order to put aside some money one should plan his monthly income. – Для того чтобы отложить деньги, ты должен планировать свой ежемесячный доход.

3. Put back – 1) отсрочивать, переносить; 2) передвигать назад (стрелки часов); 3) стоять, обходиться.

The meeting was put back to the next month. – Встречу перенесли на следующий месяц.

Затем можно предложить студентам выполнить такое задание:

Для изучающих английский язык очень важно правильно организовать фразовые глаголы, что будет способствовать их запоминанию и использованию в устной речи. Предлагаю рекомендовать студентам следующие способы изучения и запоминания фразовых глаголов:

Первый – группировать глаголы по тематике. Например:

1. make out ___ выписывать чек, составлять счет
2. save up ___ откладывать деньги
3. put aside ___ резервировать
4. fork out ___ раскошелиться, неохотно платить
5. rip off ___ грабить, обдирать
6. splash out ___ кутить, разоряться
7. bail out ___ оказывать экстренную финансовую помощь, спасение от банкротства

Режим доступа: <http://englsecrets.ru/frazovye-glalogy/chto-takoe-frazovyy-glacol.html>

8. pay off ____ давать расчет, расплатиться сполна
 9. run up ____ делать долги, взвинчивать цены
 10. squirrel away ____ делать запасы

Второй – группировать глаголы по частицам. Например:

1. save up 1. make out
2. run up 2. fork out
3. splash out

Здесь следует объяснить студентам, что в случае с фразовыми глаголами недостаточно просто записать их в тетрадь, нужно использовать понятный контекст, придумать предложение, которое объясняет смысл глагола.

Для более эффективного усвоения темы далее я предлагаю проработать с учащимися следующие задания:

Первое: выявить фразовые глаголы в небольших текстах и перевести их. (Я обычно рекомендую перевод фразовых глаголов со словарем)

Phrasal verb	Definition
1. make out _ G _	A. Spend a lot on something you like.
2. save up _ D _	B. Pay for something that you don't want to.
3. put aside _ J _	C. Pay your debts
4. fork out _ B _	D. Accumulate money in a bank or money box.
5. rip off _ E _	E. A con/ Charge a ridiculous amount of money.
6. splash out _ A _	F. Rescue someone financially.
7. bail out _ F _	G. Complete (a cheque or a document)
8. pay off _ C _	H. Store money in a safe place.
9. run up _ I _	I. Accumulate debts.
10. squirrel away _ H _	J. Reserve money to spend later

Третье: выполнить задание на заполнение пропусков в тексте соответствующими фразовыми глаголами, рассмотренными выше:

Complete the text:

made out saving up fork out rip off splashed out put aside
 bail out run up pay off

I can't believe how much weddings cost. It's a complete **rip off**. The average couple has to **fork out** £20,000.

We've have been **saving up** since last year. We **put aside** about £500 each month and so far we have £5000. I **splashed out** £1000 on a designer wedding dress. I've also **made out** a cheque for £500 to the church. I hope we don't **run up** too many debts because it will be difficult to **pay them off** and we don't want to ask our parents for a **bail out**.

Как-то на занятии один студент пошутил: «Берешь любой глагол и любой предлог, ставишь вместе, придумываешь непонятное значение и все - фразовый глагол готов!»

В любой шутке есть доля правды. Любой фразовый глагол содержит два основных компонента: глагол и предлог (либо наречие). Многие предлоги и наречия английского языка являются «участниками» фразовых глаголов. Среди них: *about, across, apart, around, aside, away, back, by, down, forward, in, off, on, out, over, round, through, together, up*. Запомнить все сочетания и то, что они обозначают, бывает действительно сложно.

Далее я немного отклонюсь от темы фразовых глаголов, связанных непосредственно с экономической темой, но при этом буду придерживаться общего контекста статьи, а именно: предложу на ваше рассмотрение еще один эффективный, на мой взгляд, способ запоминания фразовых глаголов.

Circle the phrasal verbs: You have to be careful with credit cards. You can run up huge debts very quickly. My electricity bills are really high. I have to fork out I don't like to send cash through the post. I'll make out a cheque instead. If you're not careful the travel agents will rip you off. You can find cheaper holidays online. I try to put aside a bit of money each month for emergencies. I can't go to the theatre this weekend. I'm saving up for my holiday. I'm usually very careful with my money but sometimes I splash out on a nice new handbag. The American government bailed out General Motors. My aunt doesn't like to spend any money. She squirrels it away in the bank instead.

Второе: выполнить задание на Matching, т.е. поиск соответствующих определений в правой колонке для приведенных в левой колонке фразовых глаголов, которые были рассмотрены ранее:

Речь пойдет о предлогах **UP, DOWN, OUT, BACK**, которые могут много рассказать о фразовом глаголе и помочь учащимся определить его значение в предложении.

Глаголы с UP

Up обозначает не только вверх, но и «больше», указывает на усиление действия:

Speak up – говорить громче.

Can you speak up, please? I can't hear you! – Могли бы вы говорить погромче? Я вас не слышу!

Hurry up – поторопиться, поспешить.

We are going to be late! Hurry up! – Мы сейчас опоздаем! Поторопись!

Speed up – ускоряться, ехать/идти быстрее.

Outside the city he could speed up. – За городом он смог поехать быстрее.

Up в составе фразового глагола может указывать на окончание, завершенность действия:

Drink up – допивать.

He drank up his water and left the bar. – Он допил свою воду и ушел из бара.

Down с глаголами движения или местонахождения указывает на положение «ниже или вниз»:

Lie down – прилечь.

I am exhausted. I need to lie down for a while. – Я очень устал. Мне нужно прилечь.

Fall down – падать.

The boy fell down and hurt his knee. – Мальчик упал и повредил колено.

Кроме того, **down** может выражать ослабление действия:

Calm down – успокоиться, расслабиться

There is no point in being angry. You have to calm down. – Нет смысла злиться. Тебе следует успокоиться.

Cool down – успокоиться, остыть.

He must be furious now. But I know him, he will cool down soon. – Он должно быть сейчас рассержен. Но я его знаю, скоро он остынет.

Slow down – замедлиться.

You must slow down at traffic lights. – Вы должны притормозить на светофоре.

Down может обозначать «меньше» и указывать на уменьшение, сокращение либо урезание колич **Bring down** – снижать цены.

The prices were brought down greatly. – Цены снизились значительно.

Cut down (on something) – урезать, сократить количество употребления чего-либо

The doctor told me that I should cut down on sugar. – Доктор сказал, что мне следует сократить количество сахара.

Глаголы с OUT

Out указывает на прекращение, окончание действия или процесса:

Die out – вымирать (о животных, видах, традициях).

During the last ten years lots of species died out. – За последние десять лет много видов животных вымерли.

Fall out – ссориться, прекращать отношения.

They are foes after they fell out a month ago. – Они поссорились месяц назад и с тех пор они между ними вражда.

Drop out – бросать учебу, работу.

She dropped out her studies because she wanted to travel. – Она бросила учебу, потому что хотела путешествовать.

Put out – тушить пламя, огонь.

We put out the fire after the picnic. – Мы потушили костер после пикника.

Глаголы с BACK

В составе фразовых глаголов **back** указывает на движение назад, возвращение к исходному положению либо ситуации:

Pay back – отдать долг.

You can lend him money. He always pays back on time. – Ты можешь одолжить ему денег. Он всегда платит вовремя.

Bring back – отдавать, возвращать.

I will lend you my laptop but if you promise to bring it back tomorrow. – Я одолжу тебе мой ноутбук, если ты обещаешь вернуть его завтра.

Take back – относить назад, возвращать.

This camera doesn't work properly. I'm going to take it back to the shop. – Эта камера не работает как следует. Я собираюсь вернуть ее в магазин.

Get back – приходить домой, возвращаться.

*Why did you get home so late yesterday? – Почему ты вчера так поздно вернулся домой?*²

Чтобы заинтересовать и дать возможность студентам более тонко прочувствовать ситуацию с отсутствием в речи фразовых глаголов, можно привести пример из русского языка. Дело в том, что в русском также присутствуют так

называемые фразовые глаголы, хотя у нас они называются сложными глаголами. Отличие от английских фразовых глаголов не совсем большое. Давайте рассмотрим. В английском фразовом глаголе имеется сам глагол, скажем cut – резать + базовая приставка к нему, которая придает ему другой оттенок значения, иногда кардинально меняя смысл самого глагола.

В русском же наоборот, базовая приставка идет впереди глагола, а не после него. Далее идут примеры и приставки, выделены жирным шрифтом.

Cut up – нарезать

Cut off – отрезать

cut **down** – урезать (cut down on spending – урезать затраты)

Cut out – вырезать

cut **through** – прорезать We'll need a saw that will cut through metal.

Cut into – врезаться – The blade cut into a deep wood

Какие можно сделать выводы? Фразовые глаголы являются важной отличительной чертой английского языка. Важность их употребления очевидна, так как они являются ключом к современному английскому языку. Они употребляются не только в повседневном разговорном английском языке, но и являются одним из основных аспектов письменного и официального английского языка. Значение фразовых глаголов зачастую не имеет никакой связи ни с глаголом, ни с той неизменяемой частицей, которая употребляется с тем или иным фразовым глаголом.³ Это означает то, что фразовые глаголы могут вызывать определенные трудности при их понимании и, конечно же, при их изучении. К тому же многие фразовые глаголы имеют несколько значений и их грамматическое поведение зачастую непредсказуемо. Однако тщательное изучение этого непростого аспекта закладывает основы понимания проблем делового общения, обогащает словарный запас студентов, формирует навык узнавания и употребления фразовых глаголов в письменных текстах и разговорной практике, в деловых контекстах и в переводе, способствует яркой, грамотной организации информации в сообщении, передачи отношения говорящего к высказыванию, выражения эмоций и чувств деловых партнеров, повышая таким образом мотивацию студентов, направленную на изучение и правильное использование фразовых глаголов в английском языке.

Список литературы:

1. Научно-практические конференции ученых и студентов с дистанционным участием. Коллективные монографии. Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4979-2012-11-25-10-33-36>
2. Режим доступа: <http://englsecrets.ru/frazovye-glagoly/chto-takoe-frazovyy-glagol.html>
3. Режим доступа: <http://enginform.com/article/kak-opredelit-znachenie-frazovogo-glagola>

² Режим доступа: <http://enginform.com/article/kak-opredelit-znachenie-frazovogo-glagola>

³ Научно-практические конференции ученых и студентов с дистанционным участием. Коллективные монографии. Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4979-2012-11-25-10-33-36>

Нейман В.Л.

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНТАКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

преподаватель кафедры «Иностранные языки-2» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г.Москва

SPECIFICITY OF INTERPERSONAL CONTACTS BETWEEN LECTURER AND STUDENT. PECULARITIES OF PSYCHOLOGICAL INTERACTION

Neyman Vlasta Leonidovna, Teacher of English of the chair "Foreign languages-2", Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

АННОТАЦИЯ

Цель: ознакомить читателей статьи с представлениями автора о различных возможностях эффективного взаимодействия между преподавателем и студентом, основанных на исследовании такого рода отношений в течение нескольких лет в ходе непосредственной работы в качестве преподавателя и наблюдения за методами коллег

Метод: выстраивание взаимодействия со студентами путем выработки и последующего применения эффективных механизмов, основанных на постоянном личностном росте преподавателя и уважительном отношении с аудиторией

Результат: поскольку автор только начинает карьеру преподавателя высшей школы (совокупный опыт работы в ВУЗах Москвы – 6,5 лет), об окончательных результатах говорить рано

ANNOTATION

Background: to introduce readers with the author's thoughts concerning different possibilities of effective ways of interaction between lecturer and student, based on the investigation of such kinds of relationships during several years while working as a lecturer and observing the methods of colleagues

Methods: building the interaction with students with the help of working out and the subsequent use the effective mechanisms, based on the permanent personal advancement of a lecturer and his/her respect for the audience

Result: due to the fact that the author has recently started her career as a lecturer of a higher school (the total work experience in Moscow Universities is about 6,5 years), the time to make conclusions hasn't come yet

Ключевые слова: преподаватель, студент, английский, ВУЗ, личность, авторитет, преподавание, взаимоотношения, эмоции, уважение

*Бойся безразличия. Если преподавание для тебя только обязанность, избери лучше другую профессию»
Космодемьянский А.А., ассистент, доцент,
профессор кафедры теоретической механики*

Современная действительность отличается стремительностью развития событий практически во всех сферах жизни. Для того, чтобы научиться лучше ориентироваться в этом калейдоскопе событий, грамотно и адекватно вести себя в различных ситуациях, адаптироваться к новым условиям следует прежде всего развивать в себе личностные и поведенческие качества, отвечающие потребностям меняющихся условий существования.

В этой связи не следует недооценивать роль преподавателя как проводника новой прогрессивной информации. Особенно важна роль преподавателя ВУЗа, поскольку приходя учиться в ВУЗ, студент делает тем самым осознанный выбор, продвигается на шаг вперед, шаг, способный повлиять на его дальнейшую жизнь и взаимоотношения с окружающей средой.

Авторитет преподавателя - интегральная характеристика его профессионального, педагогического и личностного положения в коллективе, которое проявляется в ходе взаимоотношений с коллегами, студентами и оказывает влияние на успешность учебно-воспитательного процесса.

Авторитет преподавателя складывается из двух составляющих: авторитета роли и авторитета личности. Если несколько лет тому назад преобладал авторитет роли, то сейчас основное - это личность преподавателя, его яркая, неповторимая индивидуальность, которая оказывает воспитывающее (педагогическое) и психотерапевтическое воздействие на студентов.

Профессиональная компетентность преподавателя имеет, безусловно, большое значение. Необходимо соответствовать высоким требованиям, предъявляемым стремительно меняющимися условиями жизни, расширять свой кругозор, пополнять базу знаний. Сегодня, на мой взгляд, недостаточно просто быть хорошим и умелым преподавателем, разбирающимся в специфике предмета. Важно соответствовать требованиям времени, а именно: учиться слушать и слышать студента, т.е. научиться воспринимать его как сложившуюся личность со своими достоинствами и недостатками, имеющего право на собственное мнение, помнить о том, что новое поколение студентов мыслит и рассуждает иначе, чем это происходило на протяжении долгих лет; кроме того, необходимо быть в курсе мировых событий, идти в ногу со временем, постоянно повышать квалификацию, не бояться учиться самим, не бояться признавать собственные ошибки. На мой взгляд, умение признать свои недочеты не умаляет ни в коей мере профессионализма преподавателя, а наоборот, способно работать именно на его авторитет.

¹Режим доступа: <http://works.tarefer.ru/70/100262/index.html>

Давайте рассмотрим некоторые профессиональные качества преподавателя.

Качества личности (в порядке предпочтения), на которых базируется авторитет преподавателя:

1. Профессионализм и глубокие знания предмета.
2. Умение образно и доступно излагать свои мысли.
3. Высокая общая культура и эрудиция.
4. Быстрота реакции и мышления.
5. Умение отстаивать и защищать свою собственную точку зрения.
6. Умение пользоваться выразительными (невербальными) средствами.
7. Способность понимать психологию студента, его достоинства и недостатки.
8. Внимательность по отношению к собеседнику. Доброжелательность и терпеливость.
9. Строгость в сочетании со справедливостью.
10. Психологическая устойчивость и находчивость в трудных ситуациях.
11. Аккуратный внешний вид.

К качествам, противопоказанным преподаванию, относятся:

1. Высокомерие, грубость, недоброжелательность;
2. Самовлюбленность;
3. Менторство;
4. Застенчивость;
5. Медленная реакция, консерватизм;
6. Стремление подавить студента;
7. Несобранность, лень;
8. Излишняя эмоциональность, взрывчатость;
9. Отсутствие педагогического мастерства.
10. Аккуратный внешний вид.¹

Как мы видим, профессия преподавателя обязывает. Думаю, не зря преподавание считается призванием. Действительно важно любить свою работу, иначе все предъявляемые требования будут казаться жесткими и трудновыполнимыми. Как показывает личный опыт, люди, увлеченные преподаванием, без особого труда справляются с установленными критериями. Это представляется естественным и органичным. В работе преподавателя нет и не может быть мелочей, важно все: начиная с аккуратной прически и заканчивая умением тонко и к месту пошутить и иногда признать свое поражение. Нельзя недооценивать общее впечатление, производимое преподавателем на студента.

Важно быть всегда в хорошей форме, достойно выглядеть, грамотно, уверенно, спокойно доносить свои мысли, не повышать голос, не оскорблять и не унижать студента, не стремиться самоутвердиться путем проявления высокомерия и пренебрежения к аудитории, важно быть организованным и дисциплинированным. Все эти качества в совокупности свидетельствуют о высокой профессиональной компетентности и подтверждают авторитет.

Авторитет преподавателя формируется при достаточно высоком уровне развития трех типов педагогических умений: «предметных» (научные знания); «коммуникативных» (знания о своих учениках и коллегах); «гностических» (знание самого себя и умение корректировать собственное поведение).

Основными показателями авторитетности личности педагога являются: соотношение самооценки преподавателя с оценкой его личности студентами и коллегами, умение воспринимать и перерабатывать противоречивую и сложную информацию, находить достойный выход из трудной педагогической и жизненной ситуации.

У авторитетных преподавателей отмечаются высокая педагогическая наблюдательность, уважение к студентам, стимулирование их активности и интеллектуальной деятельности, гибкость и нестандартность в принятии педагогических решений, удовлетворение от процесса общения со студентами. У неавторитетных педагогов преобладают жесткие, авторитарные методы в педагогическом общении, наличие коммуникативных стереотипов в процессе преподавания, монологичность общения, неумение уважать обучаемых независимо от их успехов в учебе.

Обучая, преподаватель должен выявить скрытый мотив обучаемого, на удовлетворение которого студент вуза ориентирован в первую очередь: престиж, расширение кругозора, приобретение научных знаний и др. Поэтому одним из основных требований к организации образовательного процесса должна стать готовность преподавателя удовлетворить «невывраженные» пожелания студента. Повышение степени удовлетворенности от процесса взаимодействия включает в себя обеспечение степени комфортности в системе взаимных действий, адекватного восприятия себя и партнера по взаимодействию. Ожидаемый результат совместной деятельности определен наличием общей цели, отвечающей интересам всех и способствующий реализации потребностей каждого, средствами и условиями ее достижения, уровнем квалификации профессорско-преподавательского состава.

Центральная проблема во взаимодействии преподавателей и студентов – это проблема их взаимоотношений. Каждый из участников образовательного процесса входит в социальную ситуацию, обладая неким накопленным опытом и с культурными предпосылками. Разделяемые всеми участниками когнитивные и нормативные предпосылки являются основой для взаимодействия.

В сфере высшего образования преобладает установка одинакового подхода ко всем студентам.²

Это в идеале. К сожалению, исходя из личного опыта наблюдения за преобладающими тенденциями в системе преподавания, могу отметить факт отношений со студентами по принципу «любимчики - остальные», что на самом деле тормозит процесс эффективного преподавания.

Безусловно, каждый человек испытывает различные по оттенкам эмоции, такие как, например, гнев, раздражение, недовольство, неприятие, радость, удовольствие, спокойствие, равнодушие и прочие. Преподаватель - это специалист, по роду своей деятельности вовлеченный в процесс активных ежедневных межличностных контактов со студентами, коллегами и т.д. Испытываемые в ходе таких контактов эмоции – вещь естественная и закономерная.

²Режим доступа:

http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/vzaimodeystvie_prepodavateley_i_studentov_v_vuze.html

Однако составляющей профессиональной компетентности преподавателя является, на мой взгляд, умение контролировать испытываемые чувства, не подавлять, а именно контролировать, поскольку подчас именно эмоции определяют отношение к тому или иному студенту, что, в свою очередь, затрудняет процесс объективного восприятия ситуации и оценки знаний учащихся. Задача преподавателя отрегулировать учебный процесс так, чтобы атмосфера на занятии была благоприятной и располагающей к системному усвоению знаний. Важно не переходить грань, не допускать фамильярности, грубости, хамства как со своей стороны, так и со стороны студентов. Важно соблюдать межличностную дистанцию, обладать навыками самоконтроля, уметь проявить гибкость и понимание в нужной ситуации, к месту применить легкую иронию или юмор. Общий позитивный настрой преподавателя будет способствовать установлению соответствующего микроклимата, подходящего для эффективной творческой работы.

«...Преподаватель должен иметь позитивную установку на каждую предстоящую встречу со студентами, как бы сложно ни протекали таковые в прошлом. Ему важно постоянно обновлять арсенал приемов, методов, а также содержание сотрудничества с обучающимися для реализации поставленных педагогических целей; применять филигранную технику вербального и невербального взаимодействия со студентами. Речевое, мимическое и пантомимическое действие следует выполнять технически точно для адекватного его восприятия молодыми людьми во избежание деформации в отношениях между участниками педагогического процесса и для полноценного усвоения последними излагаемого учебного материала. Оптимальное педагогическое взаимодействие преподавателя высшей школы со студентами обеспечивает его успешная коммуникативная деятельность, умение преподавателя владеть педагогической техникой, а именно всеми вербальными и невербальными средствами общения с учащимися; особенностями объективной ситуации, в которой осуществляется коммуникация (место, пространственные характеристики, наличие отвлекающих раздражителей и т.д.); индивидуальностью преподавателя, его состоянием; нюансами межличностных отношений между педагогом и обучаемым; содержанием и структурой конкретного занятия».⁷

Возрастающий в последнее время интерес к проблеме взаимоотношения в общей, социальной, педагогической психологии обусловлен возникновением и активным формированием принципиально новых связей и взаимоотношений между людьми. Изменения, происходящие в жизни общества, в социально-экономической и политической сферах, не могли не повлечь за собой изменения в системе общения человек – человек.

Актуальность проблемы эффективного педагогического взаимодействия обуславливается не только поиском новых психолого-педагогических парадигм в обучении. Преподаватель, несмотря на компьютеризацию и информатизацию образовательного пространства, остается источником знаний и проводником к ним.

В.Д. Семенов определяет педагогическое взаимодействие воспитателя и воспитанника как «развивающий, формирующий личность воспитанника процесс при руководящей роли воспитателя».³

А.В. Мудрик полагает, что «педагогическое взаимодействие происходит в том случае, если в нем педагоги содействуют становлению или изменению позиций, способностей, навыков и знаний у воспитанников».⁴

Согласно Н.Ф. Радионовой «взаимодействие педагогов и воспитанников представляет собой целостную систему, охватывающую совокупность процессов их жизнедеятельности, в которую они включаются, и сущностной характеристикой которых являются изменения обеих сторон в результате совместных действий и взаимных влияний».⁵

А.А. Леонтьев утверждает, что «оптимальное педагогическое взаимодействие – это такое взаимодействие педагога с учащимися в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации обучающихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности обучаемого, и, следовательно, педагогическое взаимодействие выступает как одно из главных средств педагогического воздействия».⁶

Студент – основной субъект образовательного процесса в ВУЗе. Признание личности студента не столько объектом, сколько субъектом, партнером в педагогическом взаимодействии является основной составляющей гуманистической, личностно ориентированной направленности образования. Целью личностно ориентированного педагогического взаимодействия является создание благоприятных условий для профессиональной подготовки будущего специалиста, содействия его личностному развитию, формированию нравственных ориентаций, его самоопределению.

«...В личности вузовского преподавателя привлекают студентов гармоничное единство идеалов, убеждений, принципов, взглядов, увлечений, морально-этические качества, талант педагога, любовь к своему труду, неустанный поиск путей совершенствования педагогического мастерства, внимание к каждому студенту, умение прививать навыки культуры, формировать личность. Преподаватель не просто «транслятор знаний», а целостная личность, в наибольшей степени отвечающая современным требованиям к подготовке высокообразованных и всесторонне развитых специалистов.

Студенты высоко ценят в преподавателе чисто человеческие качества: доброжелательность, ненавязчивое воздействие, увлеченность, человеколюбие, чувство такта, умение понять другого, общительность. Доброта педагога заключается в большом чувстве ответственности за настоящее и будущее студента. В развитии интересов студентов немаловажную роль играет правильный, основанный на уважении и спокойной требовательности, доверительный и доброжелательный тон преподавателя. Доброжелательность, внимание к интересам, увлечениям студентов являются источником эмоционально-положительных отношений между сторонами и не могут не сказаться на развитии интереса.

³ Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. – М.: Педагогика, 1986.

⁴ Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: дис.... д-ра пед. наук. – М., 1980.

⁵ Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис.... д-ра пед. наук. – Л., 1991.

⁶ Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979

Чтобы проявился и утвердился стойкий интерес, студент должен ощущать свой личный успех, а это требует от преподавателя индивидуального подхода к каждому студенту. Если преподаватель будет постоянно, но незаметно для студента оказывать ему помощь (пока он в ней нуждается), тот будет оценивать свои успехи как личные и испытывать радость. Взаимоотношения преподавателя и студентов основаны на чувствах симпатии или антипатии, взаимопонимания или непонимания. Обычно приняты два условия, обеспечивающие успешность взаимодействия: доверие студента к преподавателю и духовное влечение к нему. Доверительный характер взаимоотношений складывается, как правило, не стихийно - его нужно формировать, завоевывать.»⁷

Основу педагогического процесса составляют отношения между преподавателями и студентами, при которых отдельный студент и студенческая группа в целом выступают не только объектом педагогического воздействия, исполнителем воли преподавателя, но и активным участником данного процесса. Структура отношений «преподаватель – студент» представляет собой систему осознанных связей, имеющих устойчивый характер.

Эти отношения диктуются объективной необходимостью: преподаватель должен учить, передавать опыт, а студенты – учиться, овладеть этим опытом. Преподаватель не выбирает себе студентов, а вступает в отношения с теми, кто пришел учиться, это закономерно и не вызывает сомнений. Студенты тоже не выбирают себе преподавателя, так как приходят в ВУЗ, где сложился определенный педагогический коллектив. Возникнув из объективной необходимости, данные отношения приобретают характер личностных, профессионально-нравственных, сознательно направляемых, регулируемых целями и задачами, которые по-разному осмысливаются студентами и преподавателями. Каждая сторона в системе отношений «преподаватель – студент» имеет свою специфику, определяющуюся образовательными задачами вуза. Взаимодействующие стороны в педагогическом процессе неравнозначны. Ведущую, определенную роль в педагогическом взаимодействии играет преподаватель, который стремится к развитию личности студента. В зависимости от содержания эти отношения могут повышать эффективность образовательного процесса или снижать его результативность.⁸

Хороший преподаватель должен владеть основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе; различными методами и приемами устного и письменного изложения учебного материала, разнообразными современными образовательными технологиями; активными эффективными методами обучения, основами применения современных информационных технологий в учебном процессе; оригинальными методами формирования навыков самостоятельной работы студентов.

Кроме того, преподаватель должен уметь анализировать деятельность студентов и их психологические состояния, а также владеть навыками успешного педагогического общения.

К профессионально важным качествам личности преподавателя, свидетельствующим о его высокой квалификации, относятся: положительная мотивация, интерес

и любовь к педагогическому труду, педагогические и организаторские способности, артистизм, адекватные профессии черты характера (требовательность, справедливость, доброжелательность).

Современный преподаватель высшей школы должен быть един в четырех лицах:

- обучающий (передающий знания, стимулирующий активность студентов, формирующий навыки и умения);
- воспитатель (заботящийся о всестороннем развитии личности студентов, формирующий профессиональные и психологические качества);
- ученый (занимающийся научными исследованиями в области преподаваемой дисциплины);
- менеджер (организующий аудиторные занятия, стимулирующий и контролирующий самостоятельную работу студентов).⁹

Таким образом, можно смело утверждать, что работа преподавателя – это увлекательный, разносторонний, творческий процесс, состоящий из огромного числа элементов. Только по-настоящему любящий и ценящий свою работу, уважающий студентов и коллег, человек с высоким уровнем самоорганизации и адекватной самооценкой, стремящийся к высоким результатам, не боящийся признавать собственные ошибки и постоянно совершенствующий свои профессиональные навыки и личностные качества может завоевать и на протяжении долгих лет удерживать высокий авторитет в научно-педагогической среде.

Список литературы:

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979
2. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: дис.... д-ра пед. наук. – М., 1980.
3. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис.... д-ра пед. наук. – Л., 1991.
4. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. – М.: Педагогика, 1986.
5. Сманцер, А.П. Педагогические условия гуманистически ориентированного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов /А.П. Сманцер // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы седьмой международной научно-практической конференции. – Самара ПГСГА, 2012. – С 290–294
6. Преподаватель в XXI веке: рек. указ. [2000–2010 гг.] / сост.: О.П. Шрейн, Е.А. Штумпф; под ред. О.И. Ткаченко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 147 с.
7. Режим доступа: <http://works.tarefer.ru/70/100262/index.html>
8. Режим доступа: http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/vzaimodeystvie_prepodavateley_i_studentov_v_vuze.html
9. Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/psychology/00219203_0.html

⁷ Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/psychology/00219203_0.html

⁸ Сманцер, А.П. Педагогические условия гуманистически ориентированного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов /А.П. Сманцер // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы седьмой международной научно-практической конференции. – Самара ПГСГА, 2012. – С 290–294

⁹ Преподаватель в XXI веке: рек. указ. [2000–2010 гг.] / сост.: О.П. Шрейн, Е.А. Штумпф; под ред. О.И. Ткаченко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 147 с.

Никитина Н.С.

ТЕКСТ, КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА РАБОТЫ ПРИ РАЗВИТИИ ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЧТЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Преподаватель иностранного языка факультета лингвистики Национального технического
Университета Украины “Киевский политехнический институт”, г. Киев*

TEXT - THE MAIN UNIT FOR TEACHING OF READING AS ONE OF SPEECH ACTIVITIES FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

Natal'ja Nikitina, Foreign language teacher of Faculty of linguistic National Technical University of Ukraine “Kiev Polytechnic Institute”, Kiev

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается текст, как основной инструмент в процессе преподавания иностранного языка. Делается акцент на структуре текста, его длине и наполненности. Перечислены и продемонстрированы различные виды упражнений, которые направлены на развитие основных видов речевой деятельности. Поскольку текст в статье рассматривается как инструмент обучения иностранному языку, то особое внимание уделяется упражнениям, которые служат вспомогательным материалом при изучении текста. Демонстрированы различные виды упражнений для предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

ABSTRACT

This article focuses on the text as a basic tool in the teaching of a foreign language. The structure of the text, its length, completeness and fullness are considered. Different kinds of exercises that focus on the development of the main types of speech activity are listed and described. As the text of the article is considered as a tool for learning a foreign language, it focuses on exercises that serve as auxiliary material for the study of the text. Variety of exercises for pre-text, text and after-text work are mentioned in the article.

Знание иностранного языка на сегодняшний день является неотъемлемым атрибутом успешного профессионала любой сферы деятельности. Для успешного изучения иностранного языка необходимо совершенствовать все виды речевой деятельности, комбинируя их и совершенствуя. Следует отметить, что текст является рабочим инструментом для практики как продуктивных (говорение, письмо), так и рецептивных (аудирование, чтение) видов речевой деятельности. Актуальность данной работы заключается, с одной стороны, в необходимости разработки и внедрения эффективных методов преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей. Кроме того, важно четко понимать, что такое текст и какие требования к нему предъявляются на разных этапах обучения иностранному языку. Целью данной статьи является попытка сформировать требования к тексту, как инструменту преподавания иностранного языка. Кроме того, в данной работе мы постараемся установить объем, структуру, наполнение, а также различные виды упражнений текста на иностранном языке для студентов высших учебных заведений, неязыковых специальностей.

Знание иностранного языка в современном мире уже не является даже приоритетом или дополнительным плюсом при устройстве на работу или в других социальных и экономических сферах. Рынок труда на сегодняшний день настолько переполнен предложениями, как от отечественных, так и международных, зарубежных организаций, что знание минимум одного иностранного языка является негласным и необходимым пунктом резюме. В современном высокотехнологическом мире со свободным доступом к информации и широким распространением использования Интернет-ресурсов, специалисты

любой сферы деятельности могут находить даже узкоспециализированную информацию на интересующую их тему.

Одним из основных аспектов успешного преподавания иностранного языка является мотивация студентов.

Для нахождения необходимой информации на иностранном языке необходимо владеть одним из основных видов речевой деятельности – чтением. «Кто владеет информацией, тот владеет миром», а кто может овладеть информацией на иностранном языке, тот имеет огромное преимущество. Обучение чтению узконаправленной информации на иностранном языке состоит в возможности студента извлечь информацию из текста в том объеме, который будет нужен для решения заранее поставленной задачи.

Чтение – это один из основных видов речевой деятельности (наряду с письмом, говорением и аудированием), это рецептивный вид речевой деятельности, связанный с пониманием и восприятием графически оформленной информации. Обучение чтению охватывает несколько аспектов. Во-первых – это обучение пониманию прочитанного, а во-вторых – сам процесс чтения (распознавание отдельных графических знаков и соотнесение графем с морфемами). Чтение направлено на умение получать новую, полезную информацию на иностранном языке, правильное воспроизведение отдельных лексических единиц и непосредственный перевод, и понимание как текста в целом, так и отдельных лексических единиц.

Чтение, как вид речевой деятельности, является универсальным, поскольку не требует оппонента (слушателя или собеседника), а также несет в себе мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Чтение – это тот вид речевой деятельности, который студент, имея определенные начальные навыки, может выполнять абсо-

лотно самостоятельно, без чьей-либо помощи. В процессе чтения студент получает новую полезную информацию, учит новую лексику, а также наглядно работает со сложными грамматическими конструкциями.

С другой стороны, чтение неразрывно связано с остальными видами речевой деятельности. Во-первых, чтение связано с письмом, так как они оба являются рецептивными видами речевой деятельности. Во-вторых, чаще всего мы читаем написанный текст (информацию). Говорение подготавливается на основе печатных текстов. При наборе информации для монологического говорения (например, подготовка к выступлению с докладом на конференции) мы изучаем и обрабатываем информацию, используя такой вид речевой деятельности, как чтение. Аудирование также часто базируется на чтении. На начальном этапе задания часто базируются на прочтении информации, которая дальше будет восприниматься как аудиальная; на более продвинутых этапах изучения иностранного языка задания могут быть комплексными и объединять сразу оба вида речевой деятельности, как, например, «Прочитайте текст на иностранном языке, прослушайте информацию и заполните пробелы в тексте». В этом случае к вышеперечисленным видам речевой деятельности присоединяется и письмо. Кроме того, чтение и аудирование тесно связаны, поскольку в их основе лежит перцептивно-мыслительная деятельность.

Процесс обучения чтению базируется на таких этапах, как: мотив, цель, условия и результат. В изучении иностранного языка мотивация играет важную роль, поэтому мотивом может служить желание коммуникации, а также изучение новых лексических единиц. Целью чтения является желание узнать новую, неизвестную информацию на иностранном языке. Условия чтения для разных этапов обучения иностранному языку будут отличаться. На начальном этапе и сам текст и задания к нему будут элементарными, а с повышением уровня сложности должны усложняться и задания к тексту, и увеличиваться сам объем текста для чтения и его сложность. Результат – это получение и понимание информации, полученной из текста.

Чтение, как основной вид речевой деятельности позволяет улучшать, углублять и контролировать другие умения и навыки. Контроль знаний иностранного языка в высшем учебном заведении подается в письменном/печатном виде (независимо от вида контроля: тест, модульная контрольная работа, зачетная работа, экзаменационная работа и др.) и рассчитан на определенный уровень умений чтения студента. Любая проверочная работа должна охватывать все виды речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование). Но даже для выполнения задания на проверку аудирования, студент должен прочитать задание и понять, что конкретно необходимо сделать в данном задании.

Согласно С.К. Фоломкиной обучение чтению базируется на следующих принципах: “обучение чтению – это обучение речевой деятельности, т.е. коммуникации, а не только способ озвучивания текста, оно должно строиться, как познавательный процесс, должно включать, наряду с рецептивной, и репродуктивную деятельность учащихся” [5, с. 112]. Именно поэтому очень важно подавать студентам текст с разработанными упражнениями на закрепление навыков и умений по всем видам речевой деятельности. Текст должен включать в себя предтекстовые задания, которые направлены на практику говорения (Before

reading the text pay attention to the pronunciation. Look at the title of the text, then try to predict what the text is about? What theoretical knowledge about ... do you have? и др.). Кроме того, после текста обязательно должны быть упражнения для закрепления нового материала, но и такие упражнения, для выполнения которых студентам необходимо будет использовать дополнительные источники информации (на иностранном языке).

Наряду с этим, в своей работе “Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке” З.И. Клычникова акцентирует внимание на том, что “организуя чтение, надо стремиться к тому, чтобы читающий из лица просто воспринимающего, созерцающего превратился бы в лицо сопереживающее” [3, с. 6]. Это подводит нас к пониманию того, что текст необходимо подбирать с учетом уровня знаний иностранного языка студентами, их интересами и профессиональной направленности обучения. Студенты должны заинтересоваться текстом, тогда они не только прочитают его и получат новую информацию, но также изучат новые лексические и грамматические конструкции и элементы.

С другой стороны следует учитывать и тот факт, что существуют различные виды чтения, которым следует обучать студентов на занятиях по иностранному языку. В первую очередь следует упомянуть изучающее чтение, которое рассчитано на полное точное понимание содержания текста, а также дальнейшего использования полученной из текста информации. При изучающем чтении текстов на иностранном языке следует использовать любые доступные средства для более точного его понимания (будь то словарь, грамматический или лексический справочники и т.д.). Изучающее чтение очень важно при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении, поскольку тут идет направленное изучение узкоспециализированного иностранного языка.

Следующий вид чтения – ознакомительный, рассчитан на извлечение основной, поверхностной информации из текста, без акцента на как-либо других значимых элементах. На противовес ознакомительному чтению идет поисковое, где главной задачей читающего является умение находить в тексте информацию, соответствующую конкретно поставленной задаче. Также следует отметить просмотровое чтение, целью которого является установления общего смысла информации в тексте, без детального и внимательного вчитывания в нее.

Любой учебный материал подается в текстах. Граматику возможно подать при помощи таблиц, плакатов или записей на доске, но правила все-равно студенты оформляют в виде текста. Это могут быть правила, прочитанные в учебнике или записанные в тетради в виде конспекта. Под учебным текстом многими методистами понимается текст, способный выполнять мотивационные, информационные и контролирующие функции и обеспечивающий условия для поэтапного формирования механизмов чтения.

Учитывая, что текст является основным инструментом в развитии не только чтения, но и других видов речевой деятельности, он должен соответствовать определенным требованиям. В первую очередь это длина текста. Текст на иностранном языке, как учебная единица, для студентов разных курсов будет иметь различную длину. Для студентов первого курса это будут тексты длиной (объемом) до одной тысячи печатных знаков для

практических занятий и немного длиннее (до тысячи двести печатных знаков) для самостоятельной работы. Это в первую очередь ограничено временем. Для студентов более старших курсов объем и длина текста соответственно увеличиваются. Слишком длинные тексты могут быть или утомительны, или слишком перенасыщенными информацией. Поэтому студентам следует искать и подбирать тексты необходимой длины, чтоб они могли усвоить новую информацию и проработать новые лексические и грамматические элементы.

Следующее требование к учебным текстам это, конечно, степень их аутентичности. Очевидно, что при изучении иностранного языка профессиональной ориентации в высшем учебном заведении подразумевает работу с аутентичными источниками (тексты, статьи, доклады и т.д.). По своему лексическому и грамматическому наполнению аутентичные тексты являются более сложными для студентов, чем адаптированные. С другой стороны, при работе с аутентичными текстами студенты получают информацию из первоисточника и могут использовать ее для своих дальнейших научных работ и исследований.

При работе с текстами на занятиях по иностранному языку можно выделить три основных вида упражнений. Это – предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания. Если на занятии упор делается на развитие чтения, как основного вида речевой деятельности, то упор делается на текстовый этап. Все три вида работы с текстом направлены на развитие коммуникативных навыков, расширение лексических и грамматических знаний и др. Предтекстовые задания направлены на мотивацию студентов к изучению данного материала, получению новой информации, ознакомление с новой темой и лексикой. Особенностью данных заданий является тот факт, что их лексическое и прагматическое наполнение не должно касаться содержания текста, а лишь мотивировать студентов к познанию нового.

Следующий вид заданий – текстовый. Эти задания направлены на понимание текста, а также подтверждение и проверку предтекстовых упражнений. В этом блоке задания и упражнения должны быть направлены на улучшение степени сформированности языковых навыков и умений. Задания должны быть направлены на нахождение соответствующей информации – например ответов на вопросы (Find in the text answers to the following questions, Read the text and answer the questions etc).

Также текст может включать упражнения на подтверждение или опровержение суждений (Define whether the following statements based on the text are true “+” or false “-”), кроме того подбор заголовков к каждому абзацу (Find/Write headings to each abstract of the text, Divide the text into the parts and give the title to each part). Основной набор упражнений входит именно в блок текстовых заданий, поэтому очень важно, чтоб они были разнообразными, а не монотонными и были разработаны в достаточном количестве для каждого отдельного текста. Тут важно отметить, что изучая даже 5 новых лексических единиц из текста, возможно разработать множество интересных и полезных заданий для успешного усвоения студентами не только новой лексики, но глубокого понимания всей тематики текста, а также возможность студентам проявить себя творчески.

Поэтому в этот блок могут входить такие полезные упражнения, как: нахождение в тексте соответствующей лексики (Find in the text English equivalents to the following

words and word combinations), перевод лексем (Translate the following English words and word combinations). Кроме того, подбор соответствий (Choose the appropriate explanations to the following words, Match the following words with their translations, Fill in the correct word from the list below and translate the word combinations, Make the word combinations combining the words from column A with the words from column B and translate them).

Также для возможности студентам проявить свой творческий и индивидуальный потенциал существуют следующие упражнения: Explain the following words and word combinations in English without translation – если при переводе лексики с родного языка и наоборот студенты были ограничены лексическим запасом, то в данном упражнении студенты могут объяснять отдельные лексемы собственными словами.

Студентам младших курсов будет интересно следующее задание: Imagine that you are speaking with someone who wants to become a student of your faculty. What can you tell him/her about your future specialty? А студенты старших курсов должны уметь писать аннотации или краткое изложение текста - Write an abstract to the text, Write an annotation to the text. Главное, что в таких заданиях студенты не ограничены ни лексически, ни грамматически.

Следует также обратить внимание на то, что при работе с текстом студенты могут охватить больший объем информации, чем при аудировании. Кроме того, читая текст, студенты могут догадываться о значении тех или иных лексем из контекста, даже в случае незнания ее перевода или значения.

Текст может служить основой для развития всех видов речевой деятельности. Аудирование – текст может быть первоисточником информации, которая далее прослушивается, анализируется. Прослушав информацию, студенты могут выполнять задания, основанные на тексте (Listen and check the information, Listen the following information and decide whether the statements are true or false). Письмо – на основе информации, полученной из текста возможны следующие задания, направленные на развитие навыков и умений письма: письменный перевод лексики из текста на родной и иностранный язык, написание изложения, аннотации, сочинения и другое. Говорение – для процесса монологического или диалогового говорения текст рассматривается как основа получения информации, а также лексических и грамматических единиц.

Рассматривая любой учебник по иностранному языку мы можем отметить, что каждый блок уроков содержит в себе базовый текст, соответствующий теме данного урока и большое количество упражнений на развитие всех видов речевой деятельности. Упражнения и задания включают грамматику и упражнения на закрепление темы, новую лексику и упражнения на закрепление и практику ее использования. Дальше идут упражнения, направленные на развитие навыков и умений определенного вида речевой деятельности. Так, задания на говорение чаще всего содержатся в пред-текстовых заданиях: What do you think about..., Discuss the following questions in groups etc. [6, с. 11].

Задания и упражнения для развития умений и навыков аудирования представлены следующими примерами: Listen and answer the following question, While you

listen, make quick notes of. ... [6, с. 24]. Эти задания направлены на развитие умений студентов услышать, понять и зафиксировать необходимую информацию.

Следующий вид заданий чаще всего подается в блоке после-текстовых упражнений и направлен на развитие навыков и умений письма. Такие упражнения часто используются для практики и закрепления грамматической темы: Put the verbs in brackets in the correct form, Translate the following sentences into English. Кроме того, такой вид упражнений используется для практики лексического материала: Write an annotation to the following article, Write a composition, write down all unknown words and translate them, etc.

Данная тема является перспективной, поскольку подбор учебных текстов по программе изучения иностранного языка, должен охватывать не только требования учебной программы данной дисциплины, но и отвечать психологическим, социальным, общекультурным, возрастным, временным факторам группы, для которой подбираются тексты.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи. – Доклады Академии педагогических наук РСФСР, вып. 4, 1957.
2. Зимняя И.А. О вероятностном характере речевого восприятия. – Ученые записки Московского государственного педагогического института им. М. Горького, т. 60. Исследования языка и речи. М.: Просвещение, 1971
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. Методическое пособие.- М.: Дрофа, 2006.- 369 с.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. Учеб.-метод. пособие; 2-е издание. 2005. – 255с.
6. John and Liz Soars. Headway. Student's book. Pre-Intermediate. – Oxford University Press, 1998. – 144 p.

Никулина Л.П.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

канд. пед. наук., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, доцент, г. Якутск

АННОТАЦИЯ

В статье определено понятие деловой игры, ее классификация, представлена методика организации деловых игр на иностранном языке в неязыковом вузе.

ABSTRACT

The concept of a «business game» and its classification are defined in the article. The methods of organization of business games at foreign language lessons are presented.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловая игра, сценарий.

Keywords: active methods of learning, business game, script.

Современная педагогика отказывается от жесткого «авторитарного управления», где учащийся, студент или слушатель выступает «объектом» обучающих воздействий, переходит к системе организации поддержки и стимулирования познавательной самостоятельности объекта учения, созданию условий для творчества, к обучению творчеством, педагогике сотрудничества. На это направлена идеология активного обучения, в котором «школа памяти» уступает место «школе мышления». Одним из способов создания таких условий является применение методов активного обучения как составной части современных инновационных технологий, широко внедряемых в практику высшей школы [1].

Активными методами обучения дискуссии, ролевые, имитационные и деловые игры называются потому, что позволяют погрузить обучающихся в активное контролируемое общение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми. Основная задача применения активных игровых методов обучения – развитие у студентов целостной картины мира, способности правильно ориентироваться в окружающем мире

[2].

Одним из методов активного обучения является метод деловых игр. Прежде всего, следует остановиться на том, что же понимается под деловой игрой. Общим является определение деловой игры как «формы воссоздания предметного и социального содержания профессиональной (общественной, управленческой и т.д.) деятельности, моделирование систем и опыта отношений, характерных для того или иного рода практики человека. Деловая игра – это игровая имитационная модель, которая воссоздает условия, содержание, отношения, динамику той или иной деятельности.

В зависимости от сферы использования деловые игры делятся на:

- производственные (для принятия решений в производственно-хозяйственных ситуациях);
- организационно-деятельностные (для отбора рациональных вариантов проектных решений, для уточнения подлежащих разработке организационных проблем);

- проблемные (в научных исследованиях, когда проблемы, гипотезы и теоретические положения анализируются и изучаются методом игрового моделирования);
- деловые игры для отбора кадров (при определении уровня деловой активности кандидата на ту или иную должность; наличие тактического и/или стратегического мышления и т.д.).
- учебные (при обучении учащихся, студентов, слушателей институтов и курсов повышения квалификации)

Значительное место среди современных разработок и исследований по имитационному моделированию занимает категория учебных деловых игр, которая в свою очередь подразделяется на: 1) игры для адаптации студентов к учебному процессу и социальной жизни вуза; 2) предметные игры, предназначенные для изучения обще-гуманитарных и общетехнических дисциплин; 3) профессиональные игры, имитирующие будущую профессиональную деятельность студентов для выработки профессиональных навыков и умений [3].

Исследованием деловых игр в сфере обучения языкам в высших учебных заведениях и на курсах повышения квалификации занимались Ю.А. Васильева, Л.Г. Вишнякова, Л.Л. Графова, Т.А. Гришенкова, М.А. Доможирова, Е.Г. Кашина, И.Б. Коротяева, Е.А. Маслыко, И.В. Павлова, А.Б. Самсонова, В.Л. Скалкин. Обучающая игра определяется как особым образом организованная обучающая деятельность (имеющая чаще всего развлекательную функцию и форму), предполагающая наличие проблемы и возможные пути ее разрешения [4].

Использование деловых игр и других учебных игр на занятиях по иностранному языку объясняются особенностями данного предмета, главная цель которого – обучение языку как средству общения. Все учебные игры помогают обеспечить потребность взаимного общения всех участников и мотивируют речевую деятельность. Применения их как активных средств на занятиях по иностранному языку оправдано и существующими в методике преподавания тенденциями, проявляющимися: 1) в речедетельностном подходе к обучению и в связи с этим в психологической направленности занятий на развитие речемыслительной деятельности студентов средствами иностранного языка в процессе порождения и приема иноязычного высказывания, что, в свою очередь требует оптимизации интеллектуальной активности студентов в учебном процессе; 2) в коммуникативной направленности занятий; 3) в реализации принципа комплексного обучения иностранному языку, а также 4) в интенсификации обучения и 5) в развитии групповых методов работы.

Деловая игра как метод обучения иностранному языку представляет собой совокупность способов и приемов совместной согласованной деятельности преподавателя и студентов, а также студентов друг с другом, в процессе которой студентами достигается определенный уровень владения иностранным языком.

Деловая игра для обучения иноязычной устной речи имеет определенную структуру, которая обусловлена спецификой обучения дискуссии на иностранном языке. Структура деловой игры включает четыре блока (в динамике – этапов).

1 этап – организационно – методический. Данный блок (этап) представляет собой работу преподавателя – организатора игры и включает такие компоненты как: а) цели; б) сценарий игры; в) лексико-грамматический материал; г) правила игры; д) рабочие материалы для участников игры.

Формулировка целей игры представляет собой первый шаг в разработке игры. Прежде чем ответить на вопрос о том, как будет проходить игра надо решить вопрос о том, для чего она будет организована, чему следует обучать в процессе деловой игры, какие результаты ожидаются в итоге обучения.

Основной задачей на этапе разработки деловой игры является подготовка сценария игры. Понятие «сценарий» в настоящее время широко используется в разных сферах деятельности. Среди исследователей деловых игр отсутствует четкое и однозначное понимание данного термина. Во многих работах авторы вообще не пользуются этим термином, а заменяют его, например, таким понятием как «последовательность игры и ролевого взаимодействия». Многие авторы в понятие «сценарий» включают роли и функции игроков, правила игры. В своей работе мы остановимся на следующем определении сценария. Сценарий – это описание действия участников игры, их отношения, взаимодействия. Сценарий сообщается руководителем перед игрой всем ее участникам.

Рассмотрим возможные сценарии деловой игры для обучения устной речи (дискуссии) на иностранном языке.

Сценарий для проведения деловых игр «Текст»:

Все студенты делятся на две группы – участников (У1, У2), а также выделяется группа – экспертов. Каждая группа должна за ограниченное время (15 – 20 минут) написать текст по предложенным аргументам, на определенную тему. Затем представители групп зачитывают свой текст оппонентам. Полученные тексты выносятся на общее обсуждение, выясняется впечатление о них у всех участников игры. Эксперты оценивают (по разработанной шкале) результаты выступления каждой группы, представитель экспертов сообщает результаты их оценки. Руководитель подводит общий итог игры.

Сценарий для проведения деловых игр «Выбор»:

Создается четное число команд игроков, деятельность которых взаимосвязана, например: А – родители, В – дети. Цель игры состоит в том, чтобы каждая группа могла выбрать себе партнера: родители – детей, дети – родителей. Победителем считается та команда, которая получила наибольшее количество выборов. Для этого руководитель готовит бланки, которые позволят по ходу игры оценивать взаимную привлекательность групп. Такие бланки раздаются всем участникам игры после распределения ролей и формулировки игровой задачи.

По истечению определенного времени каждая группа сообщает свое решение игровой задачи в форме обсуждения. Все участники реагируют на выступления (задают вопросы, соглашаются/не соглашаются с мнением выступающих). Эксперты оценивают решения каждой группы. Затем проходят взаимные выборы возможных партнеров, результаты которой заносятся в бланки и сдаются экспертам для обработки и подведения общих

итогах. Игра завершается подведением итогов и их обсуждением.

Сценарий для проведения деловых игр «Диалог»:

Студенты также делятся на группы (две группы – участников (+, –) и группа экспертов). Группы – участники берут на себя противоположные роли. Задача участников предложить решение игровой задачи (у каждой группы своя), используя уже готовые аргументы. После решения игровой задачи представители групп защищают их. Группа оппонентов реагирует на выступления. Эксперты также могут принять участие в дискуссии.

Эксперты также оценивают работу каждой группы, ориентируясь на доказательность и логичность высказываемых точек зрения.

В конце руководитель подводит итоги игры, оценивает эмоциональную атмосферу, умение слушать друг друга, степень осознанности сложности проблемы.

На этапе организации деловой игры преподавателю необходимо также определить лексико-грамматический материал (тексты, грамматические структуры, слова, выражения, клише), который составляет языковую базу той речевой деятельности, которая подразумевается в ходе деловой игры.

В качестве исходного материала для составления заданий, упражнений, игр используются аутентичные тексты из 1) учебно-методических пособий для обучения немецкому языку как иностранному /DaF/; 2) учебников, предназначенных для обучения немецких студентов; 3) молодежных журналов, издаваемых в немецкоговорящих странах; 4) Интернет-ресурсов.

Определены следующие критерии отбора учебных аутентичных текстов: 1) объем текста; 2) соответствие интересам и коммуникативным потребностям студентов; 3) соответствие уровня лингвистической сложности текста языковой подготовке студентов; 4) наличие в тексте стимула для речевого общения; 5) наличие в тексте актуальной, современной, типичной, страноведческой, лингвострановедческой, социокультурной информации.

На этапе организации преподавателем должны быть заранее продуманы и подготовлены рабочие материалы для участников игры. Это различные бланки, сводные таблицы для экспертов, задания в письменной форме для каждой группы участников.

Второй этап в организации деловой игры предусматривает подготовительную работу студентов и включает в себя:

- а) выполнение соответствующего комплекса упражнений;
- б) доигровой брифинг.

Собственно игре предшествует подготовительный этап, так как дискуссия, которая является основной организационной формой общения в деловой игре, как правило, не возникает в учебном процессе спонтанно, а должна быть тщательно подготовлена целым рядом взаимосвязанных заданий. Собственно дискуссия проводится на финальном занятии. Выделение преддискуссионного подготовительного этапа определяется объективными причинами. Во-первых, главным условием развития дискуссии, как в учебном процессе, так и в реальной жизни,

является знание ее участниками предмета обсуждения. Если один из собеседников не располагает информацией по проблеме, то можно описывать объект или объяснять что-либо, а он может расспрашивать, но дискуссия здесь невозможна, так как оба спорящих должны владеть определенной информацией. Такая информация служит содержательным аспектом речи и предоставляется участникам дискуссии в ходе чтения различных текстов, ознакомления с фактами на преддискуссионных занятиях. Во-вторых, для того, чтобы дискуссия стала эффективным методом обучения иноязычной речи, обучающиеся должны овладеть целым комплексом умений. Обучить их этому в ходе дискуссии невозможно, так как это достаточно трудоемкий процесс. Таким образом, подготовительный этап игры включает в себя комплекс упражнений, направленный на психологическую, информационную и языковую подготовку участников игры к правильному выполнению своей роли, вживанию в нее, обдуманному, обоснованному ролевому и речевому поведению в игре и взаимодействию с другими участниками игры.

В процессе доигрового брифинга участникам игры разъясняются правила и ход деловой игры, они знакомятся со сценарием и с социально-психологическими характеристиками ролей.

Третий этап – это собственно деловая игра, которая разворачивается в групповое скоординированное действие.

На последнем этапе преподаватель проводит разбор и анализ игры. После сообщения результатов все члены групп делятся своими впечатлениями об игре. Общий итог игры оценивает руководитель, он анализирует иноязычное речевое поведение каждого участника, дает качественные и количественные характеристики устной речи студентов.

Таким образом, выделенные типы деловых игр («Текст», «Выбор», «Диалог») отражают основные моменты дискуссии как формы общения и могут быть представлены в виде усложняющейся системы работы над дискуссионной иноязычной речью. Каждый из типов игр предусматривает поэтапную работу по развитию устной дискуссионной речи.

Список литературы:

1. Змиевская, Е.В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Змиевская. – М., 2003. – 169 с.
2. Кавтарадзе, Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – М., 1989. – 192 с.
3. Розанова, Е.Г. Методическая классификация игровых форм интенсивного обучения иностранным языкам: на материале обучения взрослых по суггесто-кибернетическому методу: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Розанова. – М., 2000. – 128 с.
4. Комарова, Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам / Ю.А. Комарова // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб.: «Каро», 2001. – С. 111-119.

Петров А.Ю.¹, Лапшова А.В.², Клычков К.Е.³

СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ – ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

¹д. пед. наук, профессор, декан факультета профессионального технологического образования Нижегородского института развития образования, г. Н. Новгород;

²канд. пед. наук, доцент Нижегородского института развития образования, г. Н.Новгород;

³преподаватель Московского государственного университета леса, г. Москва

AN INTEGRAL PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF ADULT LEARNING - VISUAL CULTURE

Petrov Alexey, Doctorate of Sciences, Professor, Dean of the faculty the professional technological education Nizhny Novgorod Institute of education development, N. Novgorod

Lapshova Anna, Candidate of Sciences, assistant professor of Nizhny Novgorod Institute of education development, N. Novgorod

Klychkov Kirill, teacher Moscow state University of forest, Moscow

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей культурного развития взрослых, в которых используется метод систематизации содержания обучения взрослых. Особое внимание уделяется получению результата поэтапным развитием искусств и наук, как художественно-эстетической образованности личности взрослого. Выводы статьи обращены к профессиональной деятельности обучающегося и на раскрытие его потенциальных возможностей через визуальную культуру.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine features of the cultural development of adults that use a systematic method of learning content adults. Special attention is paid to obtaining the phased development of the arts and Sciences, as artistic and aesthetic education of the personality of the adult. The conclusions of the article is addressed to the professional activity of the learner and the disclosure of its potential through visual culture.

Ключевые слова: объект визуальной культуры, профессиональная деятельность, художественный образ, восприятие, художественное видение.

Keywords: the object of visual culture, professional activities, artistic image, perception, artistic vision.

Художественно-педагогическое образование построено на постепенном освоении обучающимся основ педагогики искусства, а также развитием профессиональной и общей культуры взрослого. Культурное развитие взрослого, как правило, имеет междисциплинарный характер и обучающийся осознает себя носителем культурных ценностей в различных учебных ситуациях. Наиболее важной составляющей такой аккультурации по праву является визуальная культура: ее освоение обосновано самой спецификой художественно-педагогической специальности. Визуальная культура является составляющей образовательного процесса взрослых и является частью понятия культура. Именно искусство интегрирует многие потребности человека – интеллектуальные, эмоциональные, эстетические, нравственные, поэтому показывая явления и закономерности жизни взрослого, передовые философские идеи и идеалы, искусство способствует их познанию и осмыслению, воспитывает духовность, нравственные качества, патриотизм, национальную гордость.

Главная общепризнанная функция культуры – «поддерживать единство и целостность общества, интегрировать, сближать, примерять» [4, с. 33].

Живопись, графика, архитектура, искусство, книги, дизайн – все пластические искусства требуют от тех, кто постигает их основы, наличия определенного уровня визуальной культуры. Термин «визуальная культура» далеко не однозначен. Прежде всего, оттого, что это частная область понятия «культура». Слово «культура» многолико. Многочисленные осмысления «культуры как системы» дают нам право уточнить угол зрения на культуру взрослых, «визуальную».

Под визуальной культурой в разных источниках понимается:

- культура грамотного визуального восприятия;
- опыт распознавания визуальных кодов, навигация, опыт визуальных коммуникаций;
- медиакультура и экранные искусства;
- развитие эмоционально-ценностных отношений личности при познании пластических искусств в целом (живописи, графики, скульптуры, архитектуры, полиграфии и графического дизайна, ТВ и видео, компьютерного интерфейса и Интернета, фото, моды и пр.);
- коммуникации с использованием визуального канала, касающиеся «любых аспектов культуры» [5, с. 29].

В нашем случае результатом освоения визуальной культуры взрослым мы видим как развитую культуру восприятия визуальных образов, умение их анализировать, интерпретировать, оценивать, сопоставлять, представлять и создавать на этой основе индивидуальные художественные образы. Такое понимание визуальной культуры обуславливает высокий уровень общей культуры взрослого человека, т.е. «качество и степень выраженности ценностного содержания личности» [1, с. 348]. На особенности процесса развития визуальной культуры взрослого человека сегодня обращают особое внимание. Современные теоретики визуальности в искусстве говорят об обучающей и развивающей силе визуальных образов: «... точно та визуальность, которая делает видение сродни языку» [5, с. 34]. Действительно, художник может выразить мысль без слов. Одним лишь изображением или

объектом, пользуясь языком своего искусства. Каждый язык базируется на определенных принципах, имеет уникальное строение системы и особенности. При рассмотрении произведения искусства восприятие взрослого строится во многом на внутренней эмоциональной реакции. Через зрение произведение вводится в систему имеющихся ценностей, в процессе рассматривания оно многократно усиливается ассоциативными связями. В итоге оказывается, что «изображения сами по себе гораздо менее сильны, нежели полученное впечатление от них» Таким образом, целью визуальной культуры является обогащение внутреннего мира взрослого человека визуальными образами, раскрытие способностей к созданию собственных зримых объектов.

Зрительная (визуальная) культура – многоуровневая визуальная система средств и методов отображения информации посредством изобразительных видов искусства, эстетических эталонов зрительного восприятия, художественно-графической культуры, формирующаяся в процессе культурно-исторического развития общества и в процессе обучения взрослых.

Выросло новое поколение, воспитанное на культуре видео, телевидения, компьютеров, то есть на культуре иных визуальных технологий (различных аппаратов и вспомогательных средств, призванных усовершенствовать естественную способность видеть), на культуре, которая визуализировала многое из того, что ранее мыслилось лишь как умопостижимое. Показательно, что одной из первых гуманитарных дисциплин, осознавшей необходимость осмысления нашего бытия в мире визуальной культуры, стала философия – сфера чистого логоса и невидимых сущностей. Дэвид Майкл Левин отмечает, что в европейской цивилизации зрение с древних времен играло центральную роль. Однако эта роль оставалась двойственной, что всегда ощущалось и самими философами.

Философский анализ предпосылок и условий процесса мышления, феномена сознания, механизмов памяти и запоминания, формирования субъективности, автоматизмов восприятия изначально базировался на данных визуального опыта и оперировал визуальными категориями: «картина мира», «пространство», «форма», «образы сознания», «воображение», «интеллектуальное созерцание», «умозрение» и т.д. Исследования визуальных процессов в культуре ведутся в вузах и научно-исследовательских центрах всего мира. В процессе исследований ученые предлагают интересные дидактические стратегии развития визуальной культуры взрослых.

В профессиональной деятельности художника и педагога важная основа, направленная на раскрытие, осмысление художественных образов. Она включает в себя составление ценностного отношения к какому-либо художественному образу, причем моделирование и собственного представления, и отношения других к этой художественной идее [3, с. 194].

«...Чем бы ни представлялась нам визуальная культура, ее объект не может быть определен или создан без какого-либо отношения к видимому. Визуальность – объект визуальной культуры – провозглашена как диалектика между процессами автоматическими и произвольными, рефлексивными и наработанными, запрограммированными и свободно изменяемыми» [5, с. 62]. Задачей педагога-художника является, в первую очередь, научить «искусству видеть». Овладение этим искусством

в процессе обучения обуславливает появление у обучающихся собственной визуальной культуры как составляющей социально-гуманитарного развития взрослого человека. Сегодня исследователями отстаивается необходимость междисциплинарного подхода к изучению визуальной культуры во всех ее многообразных проявлениях. Задача современных педагогов заключается в том, чтобы сформировать целостную визуальную культуру взрослого человека как на вербальном, так и на невербальном уровне, и делать это необходимо с раннего детства [2, с. 44]. Однако наше образование более ориентировано на логические, левополушарные компоненты мышления, поэтому имеет место левое полушарие у детей, а начиная со старшего дошкольного возраста, становится доминирующим, что приводит к нарушениям гармонического развития личности взрослого. Для устранения данного противоречия в процессе обучения взрослого необходимо гармонично развивать правое и левое полушария мозга через стимуляцию образного мышления и с учетом индивидуальных особенностей межполушарной асимметрии мозга. При том развивается творческий потенциал личности и активизируются левополушарные компоненты мышления взрослого.

Для того чтобы успешно формировать визуальную культуру, заниматься развитием творчества и способностей у взрослых в области изобразительной деятельности, необходимо знать основные закономерности творческого развития обучающихся в онтогенезе (творческое развитие с учетом индивидуально-гностических возрастных факторов), а также основные педагогические технологии [2, с. 45]. В связи с этим, важное место в формировании зрительной культуры взрослого отводится развитию у обучающихся художественного вкуса и способностей к эстетическому восприятию окружающего мира, созданию целостной картины (образа) мира через восприятие искусства, отражающего этот постоянно меняющийся мир и взрослого человека в нем.

Эстетика прошлого и настоящего дала немало концепций, объясняющих влияние искусства на развитие способностей взрослого человека. Среди них концепция отечественного философа Э.В. Ильенкова выделяется четкой разработкой именно тех теоретических положений, которые прямо отвечают запросам педагогики и психологии [4, с. 36]. Он обосновал, что в форме искусства развивалась и развивается та самая драгоценная способность, которая составляет необходимый момент творчески-человеческого отношения взрослого к окружающему миру, - творческое воображение, или фантазия.

Формирование визуальной культуры обучающегося как комплекса его изобразительных способностей немислимо вне практической, целенаправленно организованной изобразительной деятельности [3, с. 195]. Восприятие вместе с ощущением представлением являются исходными формами чувственного познания мира. Изучение научных данных о природе способностей к изобразительной деятельности, выявление их структуры, специфики и области действия приводит нас к убеждению, что различным уровням способностей соответствуют и познавательные психические процессы разных уровней. Визуальная культура взрослых опирается на зрительное восприятие, представление и зрительную память. Это обеспечивает обучающемуся возможность успешной работы с натуры, по представлению и по памяти. Творческие способности взрослого основываются на воображении и

мышлении. К ним относятся: творческое воображение, фантазия, образное мышление.

Роль визуальной культуры нельзя недооценивать и в формировании активного, деятельностного творческого воображения взрослого. Художественное видение, профессионально воспитанное визуальной культуры взрослых активно участвуют как в подготовке почвы для возникновения художественного образа, так и в его вынашивании, обогащении, уточнении и конкретизации и, наконец, в воплощении творческого замысла в материале. Процесс воображения неразрывно связан с памятью и мышлением взрослого, это две стороны одной медали. Развитие воображения взрослого тесно связано со становлением личности взрослого, с обучением и воспитанием. Уже на этапе восприятия мышление неизбежно включается в процесс чувственного познания, придавая ему тот или иной оттенок, ту или иную направленность.

Образное мышление взрослого, его творческие и интеллектуальные способности неразрывно связаны в учебно-творческом процессе с его личностными качествами, чувствами, эмоциями, интуицией, фантазией и образуют неделимый комплекс, определяющий его талант.

Необходимо воспитывать потребность взрослых обучающихся видеть, наблюдать, запоминать и оценивать воспринятое в неразрывной связи с изобразительной деятельностью, с возможностями материалами, с задачами обучения и конкретного этапа работы, с конечными идеалами и целями творческой деятельности.

Целенаправленное совершенствование профессиональных качеств визуальной культуры в образовательной

изобразительной деятельности мы рассматриваем процесс, направленный на воспитание способности формирования в каждом конкретном случае живого непосредственного зрительного образа натуры, отвечающего творческим установкам взрослого, целям и задачам изображения, законам изобразительной грамоты, специфике реалистического рисунка и с натуры.

Список литературы:

1. Визуальная грамотность // Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. т.1. – 608 с.
2. Лапшова, А.В. Профессиональная компетентность как интегративный ресурс личности педагога-профессионала /А.В.Лапшова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. - №2(21). – С.44-46.
3. Петров, А.Ю. Компетентностный подход непрерывной профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров: монография. /А.Ю.Петров. - Н.Новгород: ВГИПУ, 2005. - 407 с.
4. Савицкая, Т.Е. Визуализация культуры: проблемы и перспективы /Т.Е.Савицкая // Обсерватория культуры. – 2008. - № 2. – С. 32-40.
5. Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании. Сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции. Вып.1. / Под общ. ред. Л.П.Печко. – М., ИД «Секрет фирмы», 2004. – 135с.

Петров Ю.Н.¹, Кузнецов А.Н.², Серова О.В.³

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

¹д. пед. наук., профессор, руководитель Проектно-сетевого центра образования специалистов профессиональных образовательных организаций Нижегородского института развития образования, г. Н.Новгород;

²преподаватель Кстовского института технологий, г. Кстово;

³ст. преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»

PROFESSIONAL COMPETENCE IN MODERN ADULT EDUCATION

Petrov Yury, Doctorate of Sciences., Professor, head of Project-network center education specialists professional educational organizations, Nizhny Novgorod Institute of education development, N. Novgorod

Kuznetsov Alexander, Teacher Institute Kstovo technologies, Kstovo

Serova Olga, senior lecturer of the Department of decorative and applied art and design Nizhny Novgorod state pedagogical University. K. Minin, N. Novgorod

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является выделение направления на развитие творческой индивидуальности взрослых и формирование готовности к изменению нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям. В работе используется компетентностный подход при обзоре основных качеств, которыми должен обладать каждый взрослый. Выводы статьи подчеркивают использование в современном образовании взрослых профессиональных компетентностей.

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight trends in the development of creative individuality adults and the formation of readiness to change new development receptivity to educational innovation. The paper uses the competency-based approach to the review of the main qualities that should be possessed by every adult. The conclusions of the article emphasizes the use of modern adult education professional competencies.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, образовательная компетенция, профессиональная компетенция.

Keywords: professional competence, competence approach, educational competence, professional competence.

Целью современного образования взрослого уже не является законченная сумма знаний, умений и навыков. В XXI веке на первый план выходит умение ориентироваться в постоянно изменяющихся условиях, выбирать из постоянно нарастающего потока информации необходимое для себя, готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, толерантность, социальная ответственность, одним словом - умения 21 века.

Стремительное развитие телекоммуникационных технологий, глобальная информатизация, формирование информационной среды жизнедеятельности человека создают принципиально новые условия для сферы образования, стимулируя инновационные процессы в ней.

В начале 21 века в мире и в нашей стране произошли серьезные изменения в области педагогических целей. Отличительные для нашего времени изменения в характере образования взрослого все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность обучающихся. Это вызвало необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве такого результата образования взрослых в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступило понятие «компетенция/компетентность».

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Современная образовательная парадигма компетентностного подхода предполагает переориентацию целевого компонента образования с понятий «образованность», «обученность», «воспитанность», «общая культура» на понятия компетентность/компетенция.

В настоящее время в психолого-педагогической теории и практике еще не устоялся понятийный аппарат, характеризующий компетентностный подход, существуют различные подходы к пониманию терминов «компетентность» и «компетенция».

Проведем специальный терминологический сопоставительно-сравнительный анализ понятий «компетенция» и «компетентность», представленных в различных словарях, энциклопедиях и справочных источниках.

Так, в словарях иностранных слов понятие «компетентный» толкуется как обладающий компетенцией - кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Competent (франц.) - компетентный, правомочный. Competens (лат.) - соответствующий, способный. Competere - требовать, соответствовать, быть годным. Competence (англ.) - способность (компетенция). Анализ приведенных терминов показывает, что слово «компетентность» является производным от существительного «компетенция», и если первое означает круг полномочий

личности, то второе характеризует ее свойство (компетентность - свойство по значению прилагательного «компетентный»).

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Компетенция - включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Важно отметить, что в отношении понятия «компетентность» нет единства, причем не только в нашей стране, но и за рубежом. Так, в Европе и США компетенции чаще всего понимаются как «результат развития основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом».

Наиболее развернутое представление о компетентности содержится в трудах Дж. Равена. Он связывает уровень компетентности с эффективностью деятельности субъекта, понимая под компетентностью способность субъекта, объединить различные потенциально важные когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты деятельности ради ее успешного осуществления и достижения максимального результата. Весьма важными составляющими компетентности оказываются: склонность анализировать явления и ситуации, учитывать прошлый опыт, предвидеть будущие препятствия, проявлять инициативу, способность вести и быть ведомым. Таким образом, компетентность состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, и образует некое «надпредметное» свойство личности, которое существует самостоятельно и может различным образом проявляться в разных видах деятельности человека. На основании проведенных исследований в работе «Компетентность в современном обществе» Дж. Равен называет ряд качеств, необходимых человеку в любой профессиональной деятельности:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;

- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;
- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе;
- умение принимать решения на основе здравых суждений [5, с. 78].

На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, также как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у человека. Различные подходы существуют и к выделению оснований для классификации компетенций, и к определению набора ключевых компетенций.

К примеру, В.М. Шепель [3, с. 5] в определении компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. В. Ландшеер [2, с. 32] под компетентностью понимает углубленное знание, состояние адекватного выполнения задачи, способность к актуальному выполнению деятельности.

Глубокие исследования по вопросу компетентностного подхода в образовании проведены И.А. Зимней. Автор разграничивает три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [1].

Такая группировка позволила структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетенций/компетентностей.

Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме «знания+умения+навыки», это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

В программе модернизации образования подчеркивается, что проблема отбора базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования взрослых.

Развитие профессиональной компетенции - это развитие творческой индивидуальности взрослого, формирование готовности к принятию нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям. Основными качествами, которыми должен обладать обучающийся, можно считать следующие: стремление к личностному развитию, креативность; мотивация и готовность к инновациям; понимание современных приоритетов образования; способность и потребность в рефлексии.

«Основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [4, с. 90].

Реализация компетентностного подхода в современной образовательной практике и использование ориентированных на него технологий предполагает кардинальное изменение педагогической парадигмы - отношений педагога и обучающегося в учебном процессе, стиля поведения педагога.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или формирования способа поведения. В ходе исследования, основанном на анализе литературы по проблеме, были установлены существенные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями мира: компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; проявляется в умении личности осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Список литературы:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 5 мая. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>, свободный.
2. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» [текст] / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. - 1988. - №1. - С.32
3. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3-12.
4. Петров, Ю.Н. Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы: монография / Ю.Н. Петров. - Москва, Владос, 2006. - 333 с.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация, [текст] / Дж. Равен // Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. - М.: «Когито-Центр», 2012.

Петров А.Ю.¹, Булаева М.Н.², Кобяков А.А.³

ПОСТРОЕНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

¹докт. пед. наук, профессор, декан факультета профессионального технологического образования Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород;

²канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород;

³преподаватель Кстовского института технологий, г. Кстово, Нижегородской области

CONSTRUCTION OF MAIN COMPONENTS CONTENT PROFESSIONAL EDUCATION OF ADULTS

Petrov Aleksey, Doctor of Science, Professor, Dean of faculty Professional technological education of the Nizhny Novgorod Institute of development education, Nizhny Novgorod

Bulayeva Marina, Candidate of Science, leading scientific researcher of the Nizhny Novgorod Institute of development education, Nizhny Novgorod

Kobyakov Alexander, Professor of Institute of technology, Kstovo, Nizhny Novgorod region

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является рассмотрение перспективы развития содержания профессионального образования взрослых. На основе анализа систем и с учетом существующих дидактических подходов в статье рассмотрены общие принципы формирования содержания образования взрослых. Обозначенный в статье состав содержания профессионального образования взрослых обуславливает ряд выводов для теории обучения и для учебной практики взрослых.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the prospects for the development of vocational education of adults. Based on the analysis of systems and existing didactic approaches the article describes general principles of formation of adult education. Identified in article composition content of vocational adult education causes a number of conclusions for learning theory and educational practice for adults.

Ключевые слова: развитие взрослых, содержание, образование взрослых, принципы построения, перспективы развития.

Keywords: adult development, maintenance, adult education, principles, perspectives of development.

Обновление существующей системы образования взрослых - насущная задача современности. Теоретическую основу обновления систем образования, исходя из объективной реальности и перспектив развития современного мира, по мнению ряда ученых, должна составить идея непрерывного образования взрослых [4, с. 15].

Этот вывод обосновывается следующим:

- возрастающей интеллектуализацией и динамизмом труда. Каждое десятилетие, по данным специалистов, удваивается объем знаний, происходит быстрое обновление технологии и техники. В результате взрослый обучающийся вынужден непрерывно пополнять знания и несколько раз переквалифицироваться в течение жизни;
- первостепенной значимостью человеческого фактора, как в экономическом, так и в социальном развитии современного общества. Широкое распространение получила концепция формирования «компетентного человека» как ведущая цель образования [5, с. 31];
- широким распространением идей демократизации социальной жизни и образования. «Всеобщая декларация прав человека», принятая ООН в 1947 г., провозглашает свободу и равенство всех людей в базовых правах. Тенденция к демократизации образования открыла двери учебных заведений каждому желающему;

- недостатком финансовых и образовательных средств для образовательных нужд. Количественный «взрыв» в области образования сопровождается огромными трудностями материального и финансового характера, даже в экономически развитых странах. Это дало толчок к возникновению нетрадиционных форм и видов образования (радио, открытые университеты и т.п.), которые придают жесткой системе образования новый облик;
- демографическими изменениями, связанными с увеличением продолжительности жизни людей в развитых странах. Пенсионеры имеют много свободного времени, которое они хотят провести с пользой для оздоровления и развития. Под влиянием спроса многих миллионов взрослых обучающихся расширяются услуги, организуются новые структурные единицы образования;
- появлением и широким использованием новых информационных технологий, которые дают невиданные ранее возможности для дистанционного и индивидуального обучения взрослых.

Ориентируясь на выделенные учеными основные тенденции общественного прогресса, а также невозможности предвидеть все изменения развития содержания образования в деталях можно обозначить приоритетные направления в развитии современного образования: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсифи-

кация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность [1, с. 41].

Перечисленные современные тенденции проявляются в организации личностно ориентированного образования взрослых.

С учетом существующих дидактических подходов в педагогической науке и на основе анализа систем, оказывающих значительное влияние на содержание образования определены следующие общие принципы формирования содержания образования взрослых:

- Принцип учета социальных условий и потребностей общества. Например, усиление роли человека в современном социуме выражается увеличением гуманитарного аспекта содержания образования взрослых. В соответствии с данным принципом в зависимости от потребностей общества различное влияние на отбор и содержание образования взрослых могут оказывать и другие принципы: гуманитарности, личностной ориентации, научности и др.
- Принцип соответствия содержания образования взрослых целям выбранной модели образования. Каждая модель или концепция образования задает требования к особенностям структуры и содержания образования. Например, в одной концепции содержание может быть предметом усвоения, в другой - средой для выращивания личностного содержания образования взрослых.
- Принцип структурного единства содержания образования на различных уровнях общности и на межпредметном уровне. Структурное единство требуется во всех иерархически взаимосвязанных элементах содержания образования: от уровня общей теории и учебного предмета до уровня процесса обучения и личности взрослого обучающегося. Связи между различными предметами также устанавливаются на общих основаниях: межпредметных, метапредметных и др.
- Принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения взрослых, предполагающий включение в содержание образования деятельности компонентов - целеполагания, планирования, образовательных технологий, преобразующего начала субъектов обучения взрослых. Этот принцип выражается в необходимости включения в учебные программы не только изучаемого материала, но и видов деятельности взрослых обучающихся - исследований, дискуссий, конструирования и т.п.
- Принцип доступности и природосообразности содержания образования взрослых проявляется в структуре и объемах учебных планов, программ, учебников, в оптимальном количестве изучаемого материала. Данный принцип предполагает соответствие содержания образования возрастным и индивидуальным особенностям взрослых обучающихся, а также региональным условиям обучения взрослых.

Данные принципы являются главными ориентирами, определяющими подходы к конструированию содержания образования взрослых.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования личностно ориентированный подход все более утверждается при выявлении сущности содержания образования взрослых. Этот подход нашел отражение в работах И.Я. Лернера, В.С. Леднева, А.В. Петровского [2, 3, 6]. И.Я. Лернер выделял в социальном опыте в целом и в каждом акте деятельности, как генетической клеточке опыта, четыре элемента [3, с. 69].

Первым элементом социального опыта являются уже добытые обществом знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности.

Этот элемент является первым и необходимым потому, что познание и преобразование действительности происходит в процессе целенаправленной и преднамеренной практики, которой обязательно предшествует некоторая совокупность знаний о результатах практики и способах ее осуществления. Таким образом, знания об объекте (мире) и способе деятельности с ним являются первичным условием самой деятельности взрослых.

Чтобы овладеть способом деятельности, чтобы знание о нем превратилось в навык или умение, необходимо способ деятельности реально осуществлять и тем самым приобрести опыт его практической реализации. Этот опыт по своему содержанию не тождествен знаниям об этих способах. Нужно усвоить опыт их применения, т.е. умения и навыки, выработанные человечеством.

Поэтому вторым элементом социального опыта является приобретенный индивидами опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, т.е. опыт воспроизведения известных способов познания действительности и практического воздействия на нее. Эти усвоенные способы деятельности служат для воспроизведения результатов уже решавшихся познавательных и практических проблем (воспроизведение способов расчета круга, измерения температуры, строительство очередного дома, ежегодные посевы и уборка урожая и т.д.).

Третий элемент содержания социального опыта является опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности, также имеет специфическое содержание, не совпадающее с содержанием первых двух элементов. В противном случае, приобретая любым способом знания и умения, каждый взрослый обучающийся был бы подготовлен к творческой деятельности.

Первые три элемента социального опыта означают, что для совершения какого-либо целенаправленного акта деятельности надо знать, уметь и быть готовым творить. Однако каждый акт деятельности взрослого вызывает то или иное отношение самой широкой палитры - от отвращения до энтузиазма и вдохновения. На протяжении истории человечества накоплен опыт эмоциональ-

ного отношения ко всем видам деятельности - восприимчивости действительности, воспроизведению и преобразованию ее.

Четвертый элемент социального опыта и составляет опыт эмоционально-ценностного отношения взрослых обучающихся к миру и друг к другу, опыт эмоциональной воспитанности, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм. Этот опыт включает эмоциональные переживания, отвечающие потребностям и системе ценностей данного общества или его социального слоя, и отличается качественными характеристиками (видами эмоций), динамичностью и объектами, на которые он направлен. Он обуславливает волевую (т.е. степень напряженности эмоций), моральную, эстетическую реакции на окружающую индивидуальную действительность и его собственные проявления.

Таким образом, социальный опыт многосоставен и представляет собой систему элементов, каждый из которых характеризуется особым содержанием, выполняющим специфическую, не подменяемую другими элементами, функцию в воспроизведении и развитии культуры в целом. Эти элементы социального опыта постоянны и характерны для любой эпохи при всем разнообразии их реального объема и содержания. Отсутствие хотя бы одного из них делает невозможным воспроизведение и развитие культуры, а, следовательно и общества.

Логическим основанием для различения и выделения каждого из элементов социального опыта явилась специфичность содержания и функций каждого из элементов в деятельности общества и каждого взрослого обучающегося при всей их взаимосвязанности, а необходимость и достаточность элементов структуры и является важнейшим показателем объективности построенной системы, ее соответствия реальной действительности.

Состав социального опыта определяет элементы содержания образования взрослых, которое должно стать достоянием личности. Следовательно, структура содержания образования должна соответствовать структуре содержания социального опыта, должна быть ей изоморфна. Точно также структура содержания образования взрослых должна быть адекватна структуре социального опыта для достижения целей воспитания всесторонне развитой личности. Содержание образования взрослых - это объект, наполнение которого зависит от меры осознания его состава, от уровня развития педагогической науки.

Поскольку общество заинтересовано в передаче и способно передать взрослым обучающимся все структурные элементы социального опыта в доступном объеме, то содержание образования взрослых следует определить как *ценностно-ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-личностного отношения к миру и деятельности, усвоение которой обеспечивает формирование гармонически развитой личности, готовой к участию в воссоздании (сохранении) и развитии культуры.*

Это определение, как и обозначенный состав содержания образования, обуславливает ряд выводов, важных и для теории обучения взрослых, и для учебной практики взрослых:

1. Не только все содержание образования взрослых состоит из четырех элементов, но и каждый учебный предмет воплощает все эти элементы. В подавляющем большинстве случаев эти элементы должны быть предусмотрены и в рамках каждой темы.
2. С точки зрения организационной подготовки обучения взрослых необходимо выяснить не только систему знаний, подлежащую усвоению, но и систему навыков и умений, т.е. способов деятельности, воспроизведение которых после соответствующей информации, позволяет ими овладеть. Такая система, разработанная по каждому учебному предмету, должна представлять собой единое целое как минимальное условие образования взрослых.
3. Необходимо по каждому предмету выяснить содержание творческой деятельности взрослых, ее объем и разработать средства для усвоения этого содержания обучающимися. Это содержание должно стать непременной частью программы, быть воплощено в учебных пособиях и реализовано в учебном процессе обучения взрослых.
4. Создание единой программы непрерывного обучения и воспитания взрослых, а также выявления воспитательных возможностей каждого учебного предмета, в связи с тем, что воспитанность чувств, будучи самостоятельной частью содержания, оказывается в силу специфики воспитательного процесса продуктом и всех остальных частей, так как не существует педагогических актов, не имеющих воспитательного результата позитивного или негативного свойства. Кроме того, эмоциональная реакция всегда предметна, т.е. обращена на какое-то содержание обучения взрослых.

Список литературы:

1. Булаева, М.Н. Менеджер инженерно-педагогического образования в административно-управленческой деятельности: Монография / М.Н.Булаева, Ю.Н.Петров. - Н.Новгород: НГПУ, 2012. - 195 с.
2. Леднев, В.С. Содержание образования; сущность структура, перспективы / В.С. Леднев. - 2-е изд., перераб. - М.: Высш. шк., 1991. - 224с.
3. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186с.
4. Петров, Ю.Н. Модель непрерывного профессионального образования / Ю.Н. Петров. - Н. Новгород: Ай Кью, 1994. - 351с.
5. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: Монография /А.Ю.Петров. - Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2005. - 407с.
6. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А.В. Петровский. - М. Литиздат, 1982 - 355с.

Петров Ю.Н.¹, Овечкина О.В.², Соколова И.Г.³

ТЕХНОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

¹*докт. пед. наук, профессор, руководитель проектно-сетевого центра образования специалистов профессиональных образовательных организаций Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород;*

²*канд. пед. наук, доцент, старший научный сотрудник Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород;*

³*преподаватель Кстовского института технологий, г. Кстово, Нижегородской области*

MEDICAL TECHNOLOGY PROCESSES WHEN TEACHING ADULTS

Petrov Jury, Doctor of Science, Professor, head of the project-a Network Center for education of specialists of professional educational organizations, The Nizhny Novgorod Institute of development education, Nizhny Novgorod

Ovechkina Olga, Candidate of Sciences, docent, senior researcher, The Nizhny Novgorod Institute of development education, Nizhny Novgorod

Sokolova Irina, Professor of Institute of technology, Kstovo, Nizhny Novgorod region

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является рассмотрение педагогической технологии при реализации образовательных процессов в здоровьесбережении обучающихся. В материале статьи рассмотрены методы и средства реализации здоровьесберегающих образовательных процессов. Результатом являются особо выделенные процессуальные реализации здоровьесберегающего образования. Выводы выделяют действия участников образования и средства их осуществления, которые призваны способствовать развитию образованности сохраняя здоровье взрослых.

ABSTRACT

The purpose of this article is to review pedagogical technology in educational processes in zdorov'esberezenii students. The article considers the methods and means of medical educational processes. The results are highlighted procedural implementation of the selected Pro-health education. The findings highlight the actions of participants education and means for their implementation, which are intended to contribute to the development of education while maintaining the health of adults.

Ключевые слова: здоровьесберегающая грамотность, здоровьесбережение в образовании, педагогическая технология, образованность, качество жизни.

Keywords: zdorovesberezenie literacy, zdorovesberezenie in education, pedagogical technology, erudition, quality of a life.

В соответствии с существующими подходами к трактованию понятия методика осуществления образовательных процессов, в широком смысле методика понимается как отрасль педагогики, изучающая методы обучения взрослых, а в более же конкретном смысле под методикой подразумевается совокупность различных методов обучения и воспитания взрослых или, говоря в целом, осуществления образовательных процессов. Поэтому, говоря о педагогических средствах реализации здоровьесберегающих образовательных процессов, имеет смысл ориентироваться на применение в этих целях соответствующих методов. В образовательных процессах метод выступает как система взаимообусловленных процедур деятельности педагогов и взрослых обучающихся, совершаемых по определенным правилам и преследующих достижение воспитательных и образовательных целей на основе действий с объектами познания. Метод - это способ взаимообусловленной деятельности педагога и взрослых обучающихся, выступающий средством разрешения противоречий между требуемым на данном этапе и имеющимся запасом знаний и способов деятельности. В такой интерпретации метод выступает инструментом разрешения конкретных противоречий, присущих данному этапу обучения, связанных с содержанием определенного материала и задачами развития обучающихся в ходе овладения ими [1, 7].

Богатый арсенал методов осуществления образовательных процессов накоплен в отечественной педагогике. Существуют разные подходы к их классификации.

Так, С.И. Перовский и Е.Я. Голант подразделяют методы по источникам передачи и характеру восприятия информации на словесные, наглядные и практические. В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на данном этапе обучения взрослых, М.А. Данилов и Б.П. Есипов выделяют методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков. В соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся по усвоению содержания образования М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер предлагают классифицировать методы на объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, а также исследовательский. Ю.К. Бабанский выделяет методы осуществления образовательных процессов, исходя из единства организации действий по опосредованию информации, регулирования деятельности личности, прежде всего, разнообразными способами ее стимулирования, а также оперативного контроля за ходом деятельности. При таком подходе выделяются три большие группы методов. Первую группу составляют методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, включающие в себя словесные, наглядные, практические, индуктивные и дедуктивные, репродуктивные и проблемно-поисковые, а также методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя. Во вторую группу входят методы стимулиро-

вания и мотивации учения, предполагающие стимулирование и мотивацию интереса к учению, а также долга и ответственности в учении. Третья группа представлена методами контроля и самоконтроля в образовании, которые предусматривают, соответственно, использование устного, письменного и лабораторно-практического контроля и самоконтроля взрослых обучающихся. Безусловно, применение указанных методов является неотъемлемой частью реализации здоровьесберегающих образовательных процессов. Однако необходимо иметь в виду и другие элементы реализации соответствующих процессов [1, 6, 7].

В последние годы в педагогической науке широко распространяется мнение о целесообразности использования педагогических технологий, которые вбирают в себя позитивный научный и практический опыт, связанный с понятием методики осуществления образовательных процессов. Согласно данному подходу, в процессе анализа и проектирования педагогических процессов основная роль отводится понятию «технология», соответственно взаимодействия педагогов и взрослых обучающихся осуществляются на основе технологий реализации образовательных процессов.

Первоначально, представления о педагогической технологии ассоциировались с обучением при помощи технических средств. Постепенно, при все более глубоком овладении этим понятием, появилось представление о педагогической технологии как о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного образовательного процесса, а в настоящее время термин «педагогическая технология» широко употребляется как в теории, так и в практике образования. Однако те или иные исследователи трактуют его по-разному. Так, по мнению Б.Т. Лихачева, она представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструмент педагогического процесса [4, с. 157]. В.П. Беспалько трактует данное понятие как содержательную технику реализации учебного процесса [2, с. 56]. С точки зрения И.П. Волкова, педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [3, с. 99]. С точки зрения С.А. Маврина, под образовательной технологией следует понимать набор последовательно сменяющих друг друга действий и операций, осуществляемых с применением специально подготовленного учебного оборудования в группе взрослых обучающихся и рассчитанных на получение ценного с точки зрения образования результата [5, с. 199]. Подводя своеобразный итог, можно привести определение, данное Г.К. Селевко, который трактует понятие педагогической технологии в трех аспектах: научном, рассматривающем ее как часть педагогической науки, изучающую и разрабатывающую цели, содержание и методы обучения и проектирующую педагогические процессы; процессуально-описательном, дающем алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; процессуально-действенным, предполагающем осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [9, с. 336]. В соответствии с

этим педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения взрослых.

Технологии реализации образовательных процессов рассматриваются в педагогике на трех иерархически соподчиненных уровнях. Первый уровень является общепедагогическим. Второй уровень частнометодический. И, наконец, третий уровень - локальный, представляет собой технологию отдельных частей образовательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач. Технологии реализации образовательных процессов в этом плане более прогрессивны. Они направлены на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов в образовании взрослых.

Проводя анализ трудов ученых-педагогов, исследующих проблемы разработки технологий реализации образовательных процессов, можно прийти к выводу, что соответствующие технологии предполагают разработку определенных алгоритмов деятельности и взрослых обучающихся, направленных на присвоение последними требуемого уровня образованности. В соответствии с этим проектируются четкие схемы осуществления тех или иных образовательных процессов с детальной их проработкой. При этом на первоначальном этапе важная роль отводится педагогической диагностике, благодаря которой могут быть определены те или иные особенности взрослых обучающихся, условий, в которых протекают образовательные процессы, так или иначе влияющие на возможность решения соответствующих образовательных задач. Исходя из этого, определяются цели, на достижение которых направлена та или иная технология. Таким образом, предусматривается вариативность в выборе педагогических средств на этапе входного контроля в реализации образовательных технологий [6, 8].

В теоретических исследованиях, посвященных вопросам проектирования технологий реализации образовательных процессов, в недостаточной мере учитываются вопросы, связанные с оперативным диагностированием текущего состояния взрослых обучающихся непосредственно на занятии. К сожалению, не уделяется должного внимания аспектам, связанным с учетом состояния здоровья человека и с его влиянием на эффективность выполнения им соответствующих функций в образовании.

В этом существенный пробел, который необходимо восполнить в связи с возросшей за годы актуальностью проблемы сохранения здоровья человека в образовательных процессах. С целью разрешения данной проблемы в настоящее время проводятся определенные исследования, посвященные разработке здоровьесберегающих технологий в образовании. Осуществление участниками образования своих функций с целью решения образовательных задач при условии неухудшения здоровья происходит непосредственно в практике деятельности и взаимодействий с партнерами путем реализации соответствующих процессов. Такие процессы могут осуществляться, в частности, посредством пользования соответствующими методиками и технологиями.

В соответствии с принципом антропосинергизма данные процессы в образовании взрослых предстают как осуществляемое объединение деятельности каждого

участника образования с деятельностью партнеров, в результате чего возникает взаимодействие, а также с внешними условиями и факторами, имеющими место в образовательном пространстве. При этом значительная часть внешних условий и факторов того или иного процесса в образовании взрослых создается субъектами образования для достижения поставленных целей. Соответствующие условия и факторы представляют собой процессуальные реализации образования, при этом, следует отметить, что методики и технологии являются видами процессуальных реализаций в образовании взрослых. С точки зрения здоровьесбережения взрослым обучающимся следует вести разговор, прежде всего, о таких показателях как успехи в образовании и состояние их здоровья. Это вытекает из самого понятия здоровьесбережения, предполагающего решение образовательных задач с учетом состояния здоровья и с целью его неухудшения. Таким образом, можно сформулировать определение соответствующих процессуальных реализаций. *Процессуальные реализации здоровьесберегающего образования - это действия участников образования и средства их (действий) осуществления, призванные способствовать развитию образованности и сохранению (неухудшению) здоровья.*

Здоровьесберегающие методики и технологии являются частными случаями соответствующих процессуальных реализаций, если они способствуют развитию образованности и неухудшению здоровья обучающихся. Однако кроме них могут иметь место и другие виды процессуальных реализаций осуществления здоровьесбережения в образовании взрослых. Исходя из принципа гуманизма в образовании взрослых, особый интерес в данном случае представляют те из них, которые адаптируются под конкретного человека с учетом его индивидуальных особенностей, так или иначе проявляющихся в образовании взрослых.

Внедрение процессуальных реализаций в образовательные процессы способствует развитию образованности каждого человека на основе достигнутых успехов и образовательных потребностей, а также сохранению здоровья. Соответственно при конструировании подоб-

ных процессуальных реализаций целесообразно ориентироваться на результаты педагогического диагностирования допустимых доз нагрузок для каждого взрослого обучающегося и паритетность в оперативном диагностировании непосредственно в ходе образовательного процесса, опираясь на соответствующий личный опыт взрослых обучающихся и педагогов.

Список литературы:

1. Афанасьев, В.Г. Может ли образование быть негуманитарным? /В.Г.Афанасьев. - М.: Вопросы философии, 2000. - № 7. - С. 37-43.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологией. / В.П. Беспалько. М.: Просвещение, 1989. - 192 с.
3. Волков, И.П. Много ли в школе талантов? /И.П.Волков - М.: Знание, 1989. - 212 с.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т.Лихачев // Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт-М, 2001. - 607 с.
5. Маврин С.А. Образовательные и педагогические технологии: сущность понятий и классификационная характеристика. / С.А. Маврин. // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 2. М.: Екатеринбург, 1996. - С. 118-126.
6. Петров, А.Ю. Здоровьесбережение в современном образовательном учреждении/Стригин В.В., Петров А.Ю. - Н.Новгород, изд-во ВГИПА, 2002. - 172 с.
7. Петров, Ю.Н. Модель непрерывного профессионального образования / Ю.Н. Петров. - Н. Новгород: Ай Кью, 1994. - 351 с.
8. Сериков, С.Г. Здоровьесберегающее образование: паритет здоровья и образованности учащихся /Сериков С.Г.. - Челябинск, 2002. - 157 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. / Г.К. Селевко. М.: Эврика, 1998. - 438 с.

Помянтовский А.Н.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*старший преподаватель Таганрогского Института имени А.П.Чехова (филиала)
ФГБОУ ВПО «Ростовского Государственного Экономического Университета (РИНХ)», г. Таганрог*

INFORMATION CULTURE OF FUTURE SOCIAL TEACHER.

Pomyantovsky Aleksey, Senior lecturer of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (filial) of Rostov State Economic University, Taganrog

АННОТАЦИЯ.

Рассмотрены несколько точек зрения зарубежных и отечественных ученых по проблеме информационной культуры личности. В статье описывается несколько точек зрения на проблематику информационной культуры личности, в то числе и опыт работы А.В.Хуторского, исследовавшего особенности обучения студентов в веб-среде.

Ключевые слова: информация, информационная культура личности.

ABSTRACT.

Some points of view of foreign and domestic scientists on a problem of information culture of the personality are considered. In article some points of view on a perspective of information culture of the personality are described, in that number and experience A. Hutorskoy, studied feature of training of students in the web environment.

Key words: information, information culture of the person.

Рассматривая понятие «информационная культура» социального педагога в современном социуме, мы должны, прежде всего рассматривать феномен развития информационных технологий в окружающем нас социуме. Использование технологий WEB 2.0 приводит наше общество в новый мир виртуальных сетей. Социальные сети все больше и больше имеют влияние на социум, и конечно на социального педагога, как на один из элементов этого социума.

В научной литературе имеет место несколько десятков дефиниций понятия «информационная культура личности». Одни ученые считают, что его смысловой контекст сводится к совокупности методов, приемов и навыков сбора, хранения, обработки и создания информации, другие – к умению (иногда – к навыку) целенаправленной работы с информацией в рамках компьютерных информационных технологий. Полагаем, что ограничение этой важнейшей составляющей общей культуры человека и общества «набором» умений и навыков, а тем более, – совокупностью методов или технологий (пусть даже и самых современных), сужает смысл рассматриваемого термина [2].

Очевидно, что понятие «информационная культура личности» относится к той совокупности свойств и способностей человека, которые позволяют ему сориентироваться в информационных потоках и организовать свою жизнедеятельность в относительной гармонии с ними. Она составляет одну из важнейших частей общей культуры, в рамках которой формируется и реализуется информационное мировоззрение, удовлетворяются индивидуальные информационные потребности на основе использования технологий работы с информацией, характерных для соответствующего этапа социокультурного развития общества и человека.

Анализируя работы Н.М. Розенберга мы выделяем его понимание феномена информационной культуры личности, как характеризующее системностью и многоаспектностью; его понимание *не может быть ограничено рамками информатики как отрасли общественной практики или учебной дисциплины*. Н.М. Розенберг [4] намечает структурные элементы: общеучебная культура, *культура диалога* и собственно компьютерная культура. При этом отмеченная автором структурная деталь – «*культура диалога*» представляется нам «*краеугольным камнем формирования информационной культуры личности*».

Профессиональная культура будущих социальных педагогов формируется там и тогда, когда личность оказывается способной сделать педагогический «переплав» знаний, умений и навыков в целях обеспечения адекватной социально-педагогической ситуации профессиональной активности. Социальный педагог работает с конкретными социально-педагогическими ситуациями, в которых присутствуют как инвариантные, схематические, так и глубоко индивидуальные, единичные черты. Профессиональные решения принимаются на основе сведения уникального к общему, типическому, выявления в конкретной ситуации обобщенных схематических черт [3].

В последнее время все чаще и чаще виртуальные сетевые сообщества входят в мир современного специалиста. Они несут как отрицательное воздействие, так и положительное. Социальные сети уже сейчас являются

частью той информационно-образовательного пространства социального педагога. Что же это такое и каковы эти социальные сетевые сервисы WEB 2.0.

Социальный сетевой сервис — это виртуальная площадка, связывающая людей в сетевые сообщества с помощью программного обеспечения, компьютеров, объединенных в сеть и сети документов. Сетевые социальные сервисы в настоящее время стали основным средством: общения; поддержки и развития социальных контактов, совместного поиска, хранения, редактирования и классификации информации; обмена медиаданными, творческой деятельности сетевого характера, выполнения множества других задач, таких как: индивидуальное и коллективное планирование (расписание, встречи), подкасты (аудиопотоки), когнитивные карты.

Web 2.0 (определение Тима О'Рейли) — методика проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий, становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Особенностью Web 2.0, является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке контента [6].

В настоящее время Россия развивается в насыщенном информационном поле, при этом медиа представляют синтез интерактивных систем. Развитие и внедрение компьютеризации происходит такими темпами, о которых ранее только мечтали. Недалеко то время, когда современный студент будет получать до 90% информации из сети.

В связи с этим мы должны понимать, что развитие информационной культуры современного социального педагога не возможно без использования информационных технологий Web 2.0.

Современный этап развития педагогической теории и практики тесно связан с информационной фазой развития общества. Новая модель образования, становление которой происходит в настоящее время в России, выдвигает в число приоритетных задач формирование и развитие информационной компетентности студентов социальных педагогов. Решение данной проблемы связано с уровнем информатизации образования и практического использования информационных технологий в учебно-познавательной деятельности на всех ступенях обучения, что невозможно без качественного роста профессионализма всех участников педагогического процесса. Особая роль в оперативной подготовке социально-педагогических кадров к решению профессиональных задач на основе информационно-коммуникационных технологий принадлежит системе образования и обучения в вузе, так как большинство социальных педагогов, работающих сегодня в школе, не имеют базового образования по информатике и информационным технологиям или это образование дано в краткой, сжатой форме. В современном, развивающемся мире, где информационные технологии все больше внедряются в повседневную жизнь, а информационная грамотность и компетентность необходима молодому поколению педагогов и воспитателей, изучение проблемы информационного воздействия и информационной компетентности стоит на важном месте.

Под «информационной компетентностью социального педагога» понимается при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и

отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [5].

В современных научных источниках информационная культура личности нередко начинает непосредственно связываться с наличием у нее способности оперирования и манипулирования информацией посредством, так называемых, информационных технологий (ИТ). Термин происходит от англ. information technology (ИТ) и относится к достаточно широкому кругу научных отраслей и сфер социокультурной практики, связанных с созданием и обработкой баз данных, прежде всего – с использованием цифровой вычислительной техники. Однако еще раз отметим, что жесткая «привязка» термина «информационная культура личности» к проблематике применения информационных технологий существенно сужает его смысловой контекст [2].

Чтобы разъяснить наше понимание вопроса, обратимся к анализу еще одного часто употребляющегося терминологического словосочетания – информационная компетентность.

Обращаясь к понятию «компетентность» и производным от него – «компетенции», «компетентностный подход» и др., – приходится констатировать, что, несмотря на широкое применение в научной литературе, до сих пор еще отсутствует однозначная интерпретация их смысла. Часть исследователей практически не разграничивают эти термины, используя их как простой синонимический ряд.

В русском языке термин «компетентность» функционирует как калька английского competence (который, в свою очередь, имеет корни в латинских словах: competentia – принадлежность по праву, competent – соответствующий, способный, competere – требовать, соответствовать, быть годным), где он связывается а) со знаниями, опытом и способностями, достаточными для осуществления какого-либо вида деятельности (и выступает как синоним терминов ability, talent); б) с полнотой материального обеспечения; в) с правомочностью в решении некоторых вопросов.

В общем, широком понимании термин «компетентность» означает, что субъект – ее обладатель – соответствует предъявляемым требованиям, критериям, нормам, стандартам в определенных сферах активности и, благодаря наличию необходимых знаний, умений, навыков и практическому опыту, способен эффективно решать актуальные для этой сферы задачи [1].

Данное понятие служит для обозначения уровня информационной компетентности социального педагога. Его сущность и содержание, компонентный состав, критерии и параметры оценивания, уровни развития нашли отражение в разработанной концептуальной модели. Так как компетентностный («функционально-аналитический») подход базируется на анализе современных профессиональных функций, для построения модели информационной компетентности социального педагога нами была выделена и детально проработана совокупность типичных профессиональных задач, которые должен уметь решать социальный педагог на основе использования ИКТ. Теоретической основой выделения блоков компетенций послужило сформулированное в отечественной педагогике и психологии положение о педагогической деятельности как процессе осознания и решения задач в педагогической системе образования в вузе. Под компетенциями нами понимается набор идеальных требований

к профессиональной подготовке студента социального педагога, определяющих его способность к решению педагогических задач каждой группы на основе ИКТ, то есть такую форму взаимосвязи знаний, умений, способов деятельности и качеств личности социального педагога, которая позволяет ставить и достигать профессиональные цели, соответствующие современному этапу развития образования в вузе. Информационная компетентность – уже состоявшееся профессионально-личностное качество, отражающее готовность и способность к осуществлению целостной социально-педагогической деятельности на их основе.

Информационная компетентность в структуре образовательного процесса в вузе выполняет специфические функции и проявляет специфические свойства, обусловленные особенностями профессиональной коммуникации в информационном обществе. В работах отдельных авторов (Тришина С.В., Хуторской А.В.) выделены ряд функций и свойств информационной компетентности как ключевой компетентности личности

В структуре понятия «компетентность» выделяют (Хуторской А.В.) три взаимосвязанных компонента: *когнитивный, деятельностный и личностный*, которые в нашем исследовании приобретают конкретное содержание применительно к понятию «информационная компетентность педагога». Когнитивный компонент включает *знания*: 1) о содержании информационной компетентности (компонентного состава, уровней и критериев оценивания); 2) об ИКТ как объектах профессиональной деятельности; 3) о способах профессиональной деятельности на основе ИКТ [5]. Деятельностный (операционно-технологический) компонент, характеризующий *способность* к выполнению профессиональной деятельности на основе ИКТ, включает: 1) объекты деятельности (информационные технологии); 2) способы профессиональной деятельности на основе ИКТ; 3) опыт проявления компетентности (опыт применения ИКТ для решения профессиональных задач в учебной квазипрофессиональной, а затем в реальной профессиональной деятельности). Личностный компонент характеризует психологическую *готовность* к выполнению социально-педагогической деятельности на основе современных средств и способов работы с информацией и коммуникации. Как комплексное состояние личности, включает следующие аспекты: 1) *мотивационно-потребностный* (устойчивая мотивация и потребность в использовании ИКТ); 2) *ценностно-смысловой* (отношение к ИКТ как профессиональной ценности); 3) *рефлексивно-оценочный* (способность к адекватной самооценке уровня информационной компетентности, построению программы самообразования).

В целом разделяя эти позиции, выскажем соображение, нюансирующее особенности нашего понимания ключевых компетенций. Мы должны отметить, что мотивационно-смысловая составляющая, безусловно, способна ценностно и экспрессивно «окрашивать» компетенции, придавать им качество личностно значимого свойства. Но вопрос о том, следует ли эту мотивационно-смысловую составляющую считать самостоятельной компетенцией, с нашей точки зрения, остается открытым. Полагаем, что сами компетенции имеют скорее инструментально-технологический смысл, а мотивационно-смысловая компонента деятельности, направленной на обретение компетенций и/или в которой находят реализацию

цию те или иные компетенции, задается мировоззренческими конструктами личности в целом, т.е. личностными свойствами более высокого порядка, чем компетенция, точнее, – информационной культурой личности.

Список литературы:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Помянтовский А.Н. Информационная культура личности: содержание и структура / Е.П.Александров, А.Н.Помянтовский // Вестник Таганрогского института управления и экономики, – №2 за 2010 г. – 93с.
3. Помянтовский А.Н. Использование проблемных социально-педагогических ситуаций в процессе подготовки будущих социальных педагогов/ Е.П. Александров, А.Н. Помянтовский // Инновации в системе высшего образования: Материалы II Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Челябинск: Изд-во НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им М.В.Ладощина», 2011. – С. 162-166.
4. Розенберг Н.М. Информационная культура в содержании общего образования // Советская педагогика, № 3, 1991. – С. 33-38.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002 [электронный ресурс] – Режим доступа.– URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
6. Tim O'Reilly. What Is Web 2.0, 2005

Преображенская Н.С.¹, Зыкова Н.Ю.², Булгакова Я.В.³

ФОРМИРОВАНИЕ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

¹доцент Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко, канд. мед. наук, доцент, г. Воронеж;

²доцент Воронежского государственного университета, канд. псих. наук, доцент, г. Воронеж;

³доцент Воронежской государственной медицинской академии им.Н.Н.Бурденко, канд. мед. наук, доцент, г. Воронеж

GROUP COHESION IN INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS

Preobrazhenskaya Natalia, Candidate of science, associate professor of Voronezh state medical academy named after N.N.Burdenko, Voronezh

Zykova Natalya, Candidate of science, associate professor of Voronezh state university, Voronezh

Bulgakova Yaroslava, Candidate of science, associate professor of Voronezh state medical academy named after N.N.Burdenko, Voronezh

АННОТАЦИЯ

Наше исследование посвящено выявлению особенностей групповой сплоченности в критический период адаптации - на 3-м году обучения, присутствующих иностранным студентам 3-го курса и студентам, постоянно проживающим на территории РФ. Сравнение результатов тестирования показало различную структуру групповой сплоченности в этих группах. Включение элементов тренингового метода обучения при обсуждении кейсов, требующих группового решения, помогло повысить групповую сплоченность.

ABSTRACT

Our study is aimed at revealing differences in group cohesion among international and native students in critical period of adaptation - 3rd year of study. Comparison of test results discovered that patterns in group cohesion are different. Inclusion of training elements for team-based care cases helped to turn group cohesion to the desirable pattern.

Ключевые слова: адаптация, аккультурация, групповая сплоченность, иностранные студенты, активность, настроение, медицинское образование.

Key words: adaptation, acculturation, group cohesion, international students, activity, mood, medical education.

Важной страницей портфолио современного вуза является участие в программах международного академического обмена. Иностранные студенты испытывают вполне определенные трудности во время обучения, и особенно в критические периоды адаптации. Успешность формирования профессиональных навыков лимитируется многими внешними и внутренними факторами. В числе дополнительных факторов, важных для студентов - психоэмоциональная адаптация, языковой барьер, исходный уровень довузовской подготовки, интеллектуальные и характерологические особенности (внутренние), и внешние факторы (адаптация к учебной деятельности, к группе, групповая сплоченность и т.д.).

В адаптации иностранных студентов, как и в любой другой, выделяют социально-психологическую адаптацию, составляющими которой являются приспособление личности к группе и к взаимоотношениям в ней, проявление собственного стиля поведения являются компонентами [4, 6], социокультурную адаптацию [1]; педагогическую адаптацию [5,10].

МЕТОДЫ

Исследования проводились в ВГМА им. Н.Н. Бурденко на базе кафедр фармакологии и нормальной физиологии. В эксперименте приняли участие 25 иностранных студентов из Индии и 28 русских студентов мужского и

женского пола в возрасте 19-24 лет. Для оценки групповой сплоченности психологического климата в группе был избран индекс Сисшора. Эмоциональную составляющую индивидуального статуса (настроения, самочувствия и индивидуальной активности испытуемых) проводилось с помощью теста САН. Тестирование происходило в два этапа – в начале семестра и на последнем занятии. В течение семестра между тестированием практические занятия проводились в интерактивной форме. Для обработки результатов использовались методы математической статистики (критерий Манна-Уитни, критерий Стьюдента).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Важным параметром, отражающим единство группы и степень ее интеграции, является групповая сплоченность. Индекс Сисшора позволяет отнести уровень групповой сплоченности по оценке респондентов к одной из четырех категорий – «выше среднего», «высокий», «средний» и «низкий». В обеих группах по результатам теста большая часть опрошенных охарактеризовали как «среднюю» (и 40% иностранных и 28,6% наших студентов). К уровню сплоченности «выше среднего» относилось 24% и 32% соответственно. Высокий уровень сплоченности был отмечен в 24% случаев иностранными, и в 40% случаев отечественными студентами.

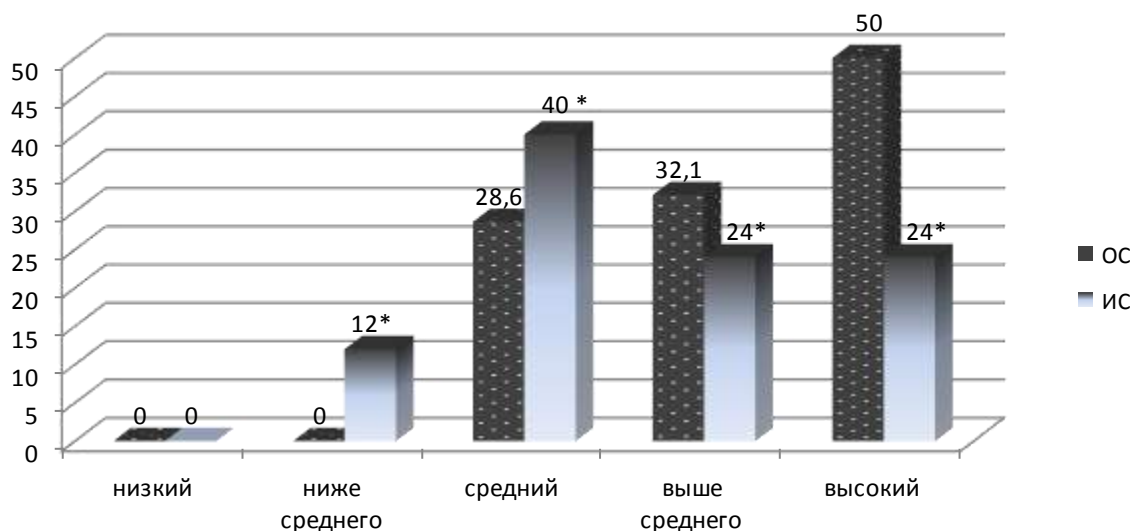


Рис.1. Распределение групповой сплоченности среди отечественных (ОС) и иностранных (ИС) студентов, в % (по Сисшору). *- достоверные отличия при $p \leq 0,05$

Характер распределения показателя сплоченности на 3-ем курсе у отечественных студентов и иностранных существенно отличается тем, что более 10% иностранных студентов третьего курса оценивают уровень сплоченности от 4 до 6,9 баллов (ниже среднего), в то время как среди наших студентов таких ответов не было (рис. 1). Можно сделать вывод, что среди групп иностранных студентов преобладает средний уровень групповой сплоченности и присутствует уровень «ниже среднего».

Состояние и настроение по шкале САН.

Значительная часть респондентов на первом этапе тестирования отмечала хорошее и отличное самочувствие (в совокупности 80% наших студентов и 76% иностранных), и лишь 18% и 24% студентов соответственно самочувствие было плохим. Низкий уровень показателя «активность» отмечали 39% отечественных студентов и 24% иностранных. Среднюю и высокую степень активности отмечали 17(61%) и 19 (72%) отечественных и иностранных студентов в начале семестра. Показатель «настроение» большей частью респондентов был отмечен как «средний» и «высокий». Это составило 86% у русских студентов и 76% у иностранных в начале семестра.

С целью увеличения групповой сплоченности практические занятия в группах на протяжении семестра проводились с элементами интерактивных занятий, направленных на активацию взаимодействия «студент-студент». Такой подход, поддерживаемый на протяжении семестра, дал заметные результаты. Так, по результатам второго этапа тестирования в конце семестра ни один из

студентов не отметил уровень сплоченности «ниже среднего». Доля среднего и высокого уровня по ответам иностранных студентов увеличилась до 72% (рис.2), что практически достигло уровня аналогичного показателя у отечественных студентов.

К заслугам использованного подхода также хотелось бы отнести включение почти всех студентов в командную работу.

По результатам теста САН второй этап тестирования иностранных студентов продемонстрировал некоторое уменьшение количества тестируемых, чувствующих себя плохо – до 16%. Низкая активность отмечалась у 8% иностранных в конце семестра. Средняя и высокая активность наблюдалась у 23 иностранных студентов (в сумме 92%) на последнем этапе тестирования. Показатель «настроение» большей частью иностранных студентов был отмечен как «средний» и «высокий» (92%).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации и аккультурации иностранных студентов показал, что этот процесс является многофакторным и необходимо принимать во внимание все факторы этого процесса, стремиться контролировать его протекание и содействовать ему. В критические периоды особой напряженности адаптивных реакций (1-3 семестры [10], 3 курс и последний год обучения) необходимо оперативно анализировать напряженность адаптации, в том числе контролируя протекание внутригрупповых процессов. Несомненно, формирование устойчивых, продуктивных

взаимоотношений внутри группы и курса является одной из важнейших задач педагога. Особое внимание следует уделять иностранным студентам, где психосоциальные и культурные факторы [2,3,8,11] значительно усложняют внутригрупповые взаимоотношения и психологический климат.

Интерактивные формы обучения позволяют увеличить эффективность занятий, помогают усилить взаимодействие студентов между собой и стимулируют формирование среды профессиональных отношений [6,9] среди студентов-медиков.

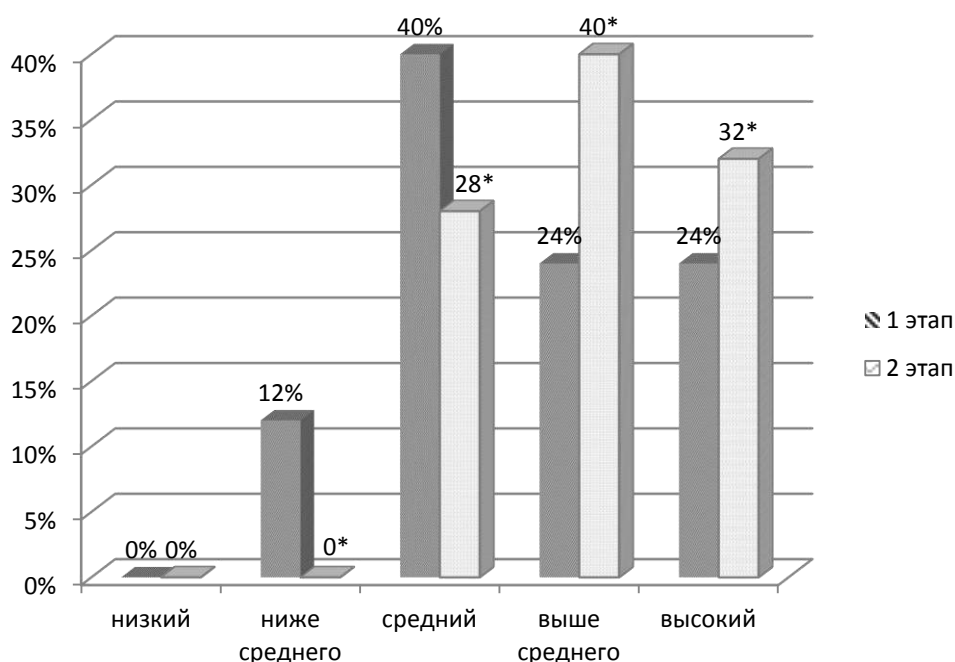


Рис. 2. Сравнительные величины уровней групповой сплоченности в группах иностранных студентов до начала и по окончании эксперимента (по Шишору).). *- достоверные отличия при $p \leq 0,05$

Список литературы:

1. Блинова Т.А. Особенности преподавания информатики на русском языке как иностранном в информационном обществе для стран со слабым информационным уровнем в области алгоритмизации и программирования. / Т.А. Блинова, А.В.Новиков, Н.Н.Руднова // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сб. материалов Международной научно-практической конференции. — М., 2010.- Т.1.- С.38-46.
2. Булгакова Я.В. Особенности мотивационной сферы студентов медицинского ВУЗа и степень их адаптации условиях учебного процесса / Я.В.Булгакова, А.А.Натарова, В.А.Семилетова // Материалы 63-й итоговой научной конференции молодых ученых РГМУ с международным участием.- Ростов-на-Дону.- 2009.- С.64.
3. Булгакова Я.В. Уровень стрессогенной нагрузки, тревожность и типы эмоциональной реакции студентов ВГМА /Я.В.Булгакова, В.А.Семилетова//Печатная Материалы 63-й Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Актуальные вопросы медицинской науки».- Ярославль.- 2009.- С.80.
4. Корель, Л. В. Социология адаптации: Этюды апологии [Текст] / Л. В. Корель. — Новосибирск, 1997. - 424 с.
5. Кузнецова Т.Е. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Т.Е.Кузнецова [и др.] // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. — СПб.: Изд. Политехнического Университета.-2010.- С. 238—236.
6. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) /Е.А.Реутова// — Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. — 58 с.
7. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме. / М.В. Ромм// Новосибирск: Наука, 2002. — 173 с.
8. Савченко И.А. 2010. Иностраный студент в России: условия и барьеры интеграции./И.А.Савченко // Вестник Оренбургского государственного университета.-2010.- №1. -с.20-27.
9. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения/ Т.С.Панина, Л.Н. Вавилова // Учебное пособие. 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр "Академия", 2008. — 176 с.
10. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе. / А.В.Сиомичев// Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. - Л., 1985 - 17с.
11. Терёшкина И.Б. Межличностные отношения как фактор учебной мотивации студентов./И.Б.Терёшкина //Гуманитаризация и гуманизация обучения в вузе. - Л., 1991.-с. 56.

Раменская Г.П.¹, Раменский С.Е.², Раменская В.С.³

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ ПЕНСИОНЕРОВ

¹канд. экон. наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург;

²канд. биол. наук, г. Екатеринбург;

³канд. юрид. наук, доцент Уральской государственной юридической академии, г. Екатеринбург

MODERN PROBLEMS OF VOCATIONAL TRAINING RUSSIAN PENSIONERS

Ramenskaya Galina, PhD, professor of Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg

Ramenskii Svyatoslav, Candidate of Biological Sciences, Ekaterinburg

Ramenskaya Victoria, PhD, Associate Professor Ural State Law Academy, Ekaterinburg

АННОТАЦИЯ

Современные условия решения проблемы «Повышение эффективности добровольного, квалифицированного труда пенсионеров в России» были изучены при помощи SWOT – матрицы. За последние два года существенное влияние на заполнение матрицы оказали стагнация экономики страны (в том числе увеличение числа безработных, снижение уровня жизни населения, уменьшение доходов и расходов бюджета), а также вынужденные переселенцы из Украины.

ABSTRACT

Modern conditions of solving the problem, "Improving the efficiency of voluntary, skilled labor pensioners in Russia" have been studied by means of SWOT - matrix. Over the past two years, a significant influence on the filling of the matrix had a stagnation of the economy (including increased unemployment, declining living standards, reducing the income and expenditure of the budget), as well as internally displaced persons from Ukraine.

Ключевые слова: организация труда пенсионеров, SWOT - матрица, стагнация экономики, безработица, мигранты.

Keywords: Labour retirees, SWOT - matrix, economic stagnation, unemployment, migrants.

В настоящее время экономисты в своих выступлениях часто используют термин «стагнация» (производное от лат. *stagnum* стоячая вода). В этой ситуации экономика переходит в застойное состояние. Происходит неуклонное, постепенное замедление экономического роста, деградация сферы занятости, рост безработицы. Отток капитала, снижение объема промышленного производства и, как следствие, уровня жизни населения, которое обычно воспринимает происходящее только тогда, когда стагнация переходит в кризис. Продолжительность явления от нескольких месяцев до нескольких лет. Если не будут приняты необходимые меры, то стагнация вызовет дальнейший упадок экономики и кризис [17].

Стагнация российской экономики заставляет руководителей страны, ряда министерств и ведомств в очередной раз обратить внимание на возможность увеличения эффективности (с точки зрения макроэкономики) использования трудового потенциала пенсионеров, в том числе, для обеспечения достойного (а иногда, возможно, просто приемлемого) уровня жизни представителей «третьего возраста». Отметим только два «знаковых» выступления 2014 года. 23 мая на XVIII Петербургском экономическом форуме министр финансов Российской Федерации А. Силуанов говорит, что «Сейчас необходимо мобилизовать ресурсы. Речь идет о госсекторе: это и бюджет, и госкомпании, и частные компании с госучастием. ... У нас маневр есть один – сокращать дотации пенсионному фонду, повышать пенсионный возраст. Здесь целый ряд решений, которые мы пока не реализовали. У нас огромное количество предложений, к которым мы боязливо подошли. Но есть еще возможность, чтобы их реализовать» [13]. В сентябре 2014 президент РФ В.В. Путин поручает

правительству РФ разработать Стратегию по стимулированию активного долголетия и использованию трудового потенциала пенсионеров в экономике страны [18].

Для уменьшения нагрузки на бюджет страны, на Пенсионный фонд России опять (и пока безрезультатно) поднимается вопрос о введении в законодательном порядке более высокого ценза выхода россиян на пенсию. С 1 января 2015 года, в рамках пенсионной реформы вступит в действие более мягкий вариант увеличения периода трудовой деятельности наших сограждан. Человек может добровольно отказаться от обращения за пенсией после возникновения права на нее, продолжать работать, получая взамен за каждый дополнительный год трудового стажа значительную прибавку к пенсионным выплатам. Перед принятием положений реформы, в средствах массовой информации активно обсуждалась возможность невыплат пенсий пожилым людям, которые их заслужили, но продолжают работать. На этот вопрос Правительство отвечает следующим образом: работающие пенсионеры будут иметь право на получение фиксированной части пенсии, что составляет чуть более 3 тысяч рублей; за ними также сохраняется право на перерасчет страховой части пенсии ежегодно в августе месяце, но с зарплаты, не превышающей 18 тысяч рублей [18]. Использование этих положений пенсионной реформы должно привести к уменьшению суммарных, в целом по стране, пенсионных выплат. Одновременно будет решена еще одна задача: более длительная занятость на производстве пожилых людей (по крайней мере, тех, кто получает сравнительно невысокую заработную плату), в том числе из числа тех, кто имеет уникальные знания, навыки, опыт работы.

Формально, пенсия пенсионера, как и стипендия студента, не позволяет считать этих людей безработными. В действительности «эти люди нуждаются в работе и являются самыми уязвимыми безработными на рынке труда» [19]. В 2011 - 2012 годах, во время сбора материала, руководителю работы Г.П. Раменской неоднократно приходилось слышать от областного руководства заявления, что регионы могут заниматься перекалфикацией безработных, но пенсионеры по чисто формальным признакам не попадают в эту категорию и не могут быть включены в соответствующие программы. В течение двух – трех последних лет, к октябрю 2014 года, были сделаны определенные шаги по организации, финансированию переобучения, оказания помощи пенсионерам в овладении востребованными навыками и специальностями. Сейчас на большей части территорий России успешно действуют программы переобучения граждан пожилого возраста. Эти программы обычно формируются сотрудниками региональной службы занятости населения, которые составляют список наиболее востребованных в регионе специальностей, договариваются с работодателями об обеспечении окончивших эти курсы работой. Таким образом, руководство территории стремится обеспечить вложение бюджетных денег в экономику именно «своего» региона. Представители «третьего возраста», в случае успешной переподготовки получают гарантированное трудоустройство [18]. Информация о том, что за пожилым человеком зарезервировано рабочее место, которое он займет, если успешно пройдет переподготовку, имеет большое значение для успеха его обучения. Это помогает личности сохранять активную, а не пассивную, жизненную позицию, влияет на способность занимать и сохранять рабочее место [5, с. 12].

Известно, например, что безработные, имеющие возраст до 50 лет, высшее образование, при направлении на курсы переобучения по ремесленным специальностям, больше уверены в своем дальнейшем трудоустройстве, «нацелены на достижение успеха, а не на избегание неудачи» [3, с. 74]. Психологи в этом случае используют термин «самоэффективность», понимая под этим словом веру личности в то, что она умеет справляться с негативными событиями своей жизни. Развитие любой компетенции укрепляет это чувство, заставляя человека больше рисковать и выбирать задачи, предъявляющие более высокие требования, что, в свою очередь, усиливает самоэффективность. Такая позиция побуждает людей наилучшим образом использовать, развивать данные им природой таланты и умения. Выход на пенсию не может существенно изменить установки таких людей – вплоть до наступления деструктивных изменений.

Где все-таки работать пенсионеру, «чем заниматься»? Такая задача, наверное, не будет стоять перед креативным человеком, который заблаговременно сумел создать предприятие, способное функционировать длительное время, даже пережить своего основателя. В менеджменте видение (миссия) бизнеса определяется как понимание причин его существования. По мнению успешных предпринимателей (которые были опрошены до современной депрессии макроэкономики), главный риск для фирмы состоит в утрате ее создателями видения бизнеса, в потере связи между их личным, профессиональным ростом и развитием компании. «Видение – это страсть, которая должна греть. Для нас не важен сегодня большой денежный поток, нам важно, чтобы бизнес был

нам интересен (выделено нами), чтобы его трудно было копировать, и чтобы он нас пережил» [7, с.36].

Рассмотрим ситуацию, при которой в результате восходящей карьеры человек (не хозяин предприятия) стал специалистом высокой квалификации, грамотным, признанным топ-менеджером, обществом руководителем. После получения пенсионного удостоверения такая личность часто становится консультантом. По мнению социологов, работодатель не может позволить себе потерять такого человека, относительно которого проводит *патерналистскую, социально ответственную политику*. (Напомним, что термин «патернализм» происходит от латинского слова *paterplus* отцовский, отеческий; для человека это означает совокупность дополнительных льгот и выплат за счет предпринимателя с целью закрепления кадров, увеличения производительности труда, улучшения отношений сотрудников.) Известны случаи, когда пенсионеру, обладающим уникальными знаниями, умениями, даже ставили в организации специальную раскладушку, чтобы он мог продолжать трудовую деятельность [2]. Обычно в этом случае речь идет о крупном предприятии (возможно, государственном), которое применяет прежнюю технологию, функционирует в приблизительно тех же условиях окружающей среды, выпускает важную для макроэкономики продукцию.

Но к судьбе большинства пенсионеров применима следующая оценка: «По сути, жизнь пожилых людей у нас мало кого интересует. Выйдут на пенсию – сидят перед телевизором либо забивают «козла» во дворе, хотя подобный образ жизни как раз ее и укорачивает» [4]. Тем не менее, ухудшающиеся условия жизни заставляют даже таких людей стремиться к увеличению своей рыночной привлекательности [2].

Итак, государство заинтересовано в том, чтобы пожилые люди как можно дольше работали, подталкивая их к этому путем, пока добровольного, повышения возраста выхода на пенсию, создавая для возрастных работников систему преференций. «Работать как можно дольше», по целому ряду причин, желают многие пенсионеры. В случае масштабного претворения в жизнь этих двух встречных стремлений, существенно большее, чем сейчас, количество «возрастных» людей будут искать работу. Это неминуемо приведет к росту социальной напряженности, которая, по крайней мере, в ближайшее время, будет усилена потоком украинских вынужденных переселенцев, современными проблемами экономики России. Появляется необходимость исследовать систему сложных, взаимообусловленных экономических, организационных, социальных, психологических проблем, которые имеют различные временные лаги. Для проведения такого анализа перспективно использовать SWOT-матрицу (синонимы: матрицу стратегического планирования, матрицу первичного стратегического анализа). Традиционно такая матрица применяется для разработки и реализации стратегии достижения генеральной цели (миссии) организации – «для чего и по какой причине» она существует [9, с. 495].

С помощью матрицы стратегического планирования сложная теоретическая проблема («генеральная цель» теоретического анализа) может быть рассмотрена в виде совокупности локальных, взаимосвязанных, четко очерченных задач, которые требуют решения. Это, в

свою очередь, дает возможность сформулировать требования для сбора и структурирования данных, необходимых для решения проблемы.

Предлагаемые условия трудовой деятельности должны устраивать пожилых людей. Такой труд должен быть выгоден работодателю, городу, области, региону, стране, обществу. В региональный и федеральный бюджеты страны должны поступать налоговые отчисления, что очень важно, учитывая современное состояние макроэкономики. Но, прежде всего, именно предприятие должно быть заинтересовано в привлечении для работы пенсионеров. Таким образом, вопросы использования труда старших возрастных групп - это задачи федерального, регионального, местного уровней, отдельных организаций и предприятий. Поэтому «Методические рекомендации по оценке эффективности инвестиционных проектов» [10] предусматривают следующие оценки: общественная эффективность проекта, его коммерческая эффективность; эффективность участия в проекте предприятий и, аналогично, акционеров, структур более высокого уровня, бюджетная эффективность. Эти оценки должны быть учтены при организации и решении задач, соответствующих поставленной цели.

Известно, что при нахождении супероптимального решения удается найти вариант, при котором одновременно и наилучшим образом обеспечивается достижение двух отдельных групп целей [1, с. 226-227]. SWOT-матрица помогает найти оптимальное решение для более, чем двух групп целей.

Рассмотрим пример. Восьмидесятые годы XX столетия, Гонконг. Необходимость выбора между потерей высокой прибыли из-за недостаточного количества работников для выполнения нарастающего количества заказов и допуском в страну большого количества готовых трудиться континентальных китайцев и вьетнамцев. Найденное супероптимальное решение состояло в привлечении к производственной деятельности пожилых людей, людей с ограниченными возможностями трудовой деятельности, женщин с детьми дошкольного возраста. В результате было увеличено число рабочих мест, которые стали более привлекательными для сезонных работников, людей с неполным рабочим днем, занятых в течение полного рабочего дня, но не реализующих себя на работе полностью, желающих устроиться на работу по совместительству. Супероптимальный характер решения был обусловлен учетом и привлечением к трудовой деятельности всех потенциально трудоспособных людей [1, с. 227]. Особенностью примера является решение задачи на сравнительно изолированной территории. Примечательно, что в 2012 году человеческий капитал России оценивался как местный ресурс. Например, на Урале это было связано с отсутствием социальной (особенно жилья) и транспортной инфраструктуры для трудовой, а также образовательной миграции, единого информационного поля [14, с. 8]. Падение объемов промышленного производства, ухудшение уровня жизни значительного количества наших соотечественников усилили эту тенденцию к обособлению.

В случае минимального влияния стагнации большое значение для решения организационных задач имеют действия руководителей территории. Аналогичный эффект был отмечен при формировании новой корпоративной культуры. Серьезная трансформация корпоративной культуры невозможна без ее поддержки руководителями

предприятия, начальниками подразделений, формальными и неформальными лидерами [6; 8]. «Все успешные трансформации происходили только при наличии возглавляющего их лидера. Нет смысла платить огромные гонорары консультантам, если в фирме отсутствует вождь, наделенный видением стратегических перспектив развития» [8, с. 12]. Лидер должен быть требовательным и целенаправленным.

Сказанное является основанием для начала работы по увеличению эффективности труда пенсионеров на отдельных территориях.

Наполнение матрицы стратегического планирования определяется условиями решения рассматриваемой теоретической проблемы. Чем значительнее изменения этих условий, тем чаще следует пересматривать содержимое матрицы. По состоянию на начало 2013 года, в монографии [15] была составлена матрица стратегического планирования для исследования многогранных аспектов достижения генеральной цели «Повышение эффективности добровольного, квалифицированного труда пенсионеров в России». За истекшие два года произошли существенные изменения, которые были учтены в данном тексте.

SWOT-матрица – это таблица размером 2x2. *Первый столбец* матрицы состоит из описания «внутренней среды» проблемы. *Первая строка: «сильные стороны» пенсионеров*, которые помогают решать проблему. Назовем основные причины, заставляющие пожилых людей заниматься оплачиваемым трудом. Резкое уменьшение доходов после выхода на пенсию. Необходимость помогать детям, особенно в первый год после рождения внуков. Стремление избежать одиночества, привычка работать, интерес к труду. Желание замедлить процесс ухудшения здоровья с помощью более высокого материального достатка. Большой контроль над жизненными обстоятельствами. Надситуативная активность [12], реализация креативных способностей, которые помогают вылечить многие психосоматические заболевания, избавиться от вредных привычек, продлить жизнь человека, его состояние «акме». На основе профессионального, жизненного опыта некоторые пенсионеры смогли выделить задачи, которые хотят и могут решать сейчас. Возможность компенсации недостатков пенсионера особыми способами организации труда, прогнозированием будущих событий и подготовкой реакций на них. Пенсионеры – «отцы-основатели» давно и успешно работающей фирмы поддерживают изначально заданный ее креативный дух.

Вторая строка: «слабые стороны» пожилых людей, мешающие достижению цели. Рост количества и тяжести заболеваний с увеличением возраста. Снижение пределов гомеостаза физических, физиологических, психических, социальных характеристик пенсионера. Пониженная готовность к существенным изменениям общественно-экономических, технологических, производственных отношений. Отсутствие части современных знаний. Особенности менталитета значительного количества россиян, которые скорее будут довольствоваться тем, что есть, чем предпримут попытки активно изменить окружающую действительность. Те, кто получает минимальную пенсию, часто не хотят больше заниматься оплачиваемым трудом [21]. Эта тенденция ослаблена депрессией российской экономики.

Определим «внешнюю среду» проблемы (второй столбец матрицы) как условия достижения поставленной цели, формируемые на момент анализа макроэкономики, демографическими, социальными, культурными особенностями российской действительности.

Первая строка: «возможности» внешней среды, благоприятствующие достижению сформулированной цели. Часто более высокая, по сравнению с начинающими трудовую деятельность, квалификация пенсионеров. Ранее полученные знания, практический опыт (при условии их близкого совпадения с требованиями вакансии) позволяют более быстро включить пенсионера в производственный процесс. Обычно соглашается на меньшую заработную плату. Недостаточная конкретизация стратегии развития государства оказывает на пожилого человека меньшее влияние. На физически и морально устаревшем оборудовании (которое часто встречается на российских предприятиях) пенсионеры могут лучше работать и учить этому молодых. Возникновение свободных рабочих мест из-за преимущественной ориентации выпускников школ на получение гуманитарного вузовского образования, непонимания работодателями возможностей бакалавров. Особый интерес со стороны работодателей к опытным работникам (часто пенсионного возраста) во время кризиса при наступлении сложных условий функционирования предприятия, занятого выпуском материальной продукции. Наличие потребности у таких специалистов эффективно использовать имеющиеся ресурсы, добиваться стабильности производственных, технологических процессов и, в конечном счете, устойчивой работы организации. По сравнению с мигрантами достоинством местных пенсионеров является то, что в случае применения их труда не возникает проблемы межэтнических отношений, различий культур в условиях конкуренции за рабочие места; обычно уже решены вопросы жилья, социально-бытового, медицинского обслуживания.

Вторая строка: «вызовы», «угрозы», то есть препятствия к решению проблемы со стороны её «внешней среды». Отрицательный имидж пенсионера в обществе. Негативное, иногда даже агрессивное отношение к пенсионерам сотрудников на работе, в том числе по причинам а) конкуренции за сравнительно высоко оплачиваемое место, б) различий с основной массой работников (по возрасту, менталитету, в сельской местности – как имеющих высшее образование). Отсутствие необходимости существенного роста заработной платы людям, получающим пенсию, и отсюда всем остальным работникам (демпинговый эффект). Пониженная инновационная пластичность многих пожилых работников, диверсификация источников доходов приводит к уменьшению влияния материального и других видов стимулирования на рост производительности труда [21]. Частое участие пенсионеров (в основном бабушек) для ухода за малолетними детьми (внуками, правнуками и т.д.).

Необходимым условием применения матрицы стратегического планирования являются сведения о количестве ресурсов (финансовых, материальных, энергетических, людских, информационных), которыми могут распоряжаться руководители проекта (традиционно – организации). Ресурсы, выделяемые для решения каждой задачи, в сумме не могут превосходить общей величины одноименного запаса. Таким образом, по крайней мере теоретически, резервов должно хватить на решение всех

задач (при условии практически полного их списка) [15]. Для учета «серых схем», откатов можно использовать понижающие коэффициенты.

Согласно сообщению министра финансов региона Г. Кулаченко на пресс-конференции 5 сентября 2014 года, доходы бюджета Свердловской области в 2014 году окажутся меньше запланированных, так как не выполнен план по сбору налога на прибыль: некоторые предприятия стали работать менее эффективно и поэтому платить меньше налогов. Соответственно окажется необходимым сократить расходную базу бюджета. Министр считает, что «Сокращение не коснется социальных трат. Скорее всего, пострадают расходы на управление и на конкурсные процедуры» [11]. Трудно ожидать, что уменьшение расходов будет способствовать достижению поставленной цели.

В течение 2014 года появилось еще одно препятствие к использованию труда «местных» пенсионеров. Сейчас Средний Урал играет роль «перевалочной базы» для вынужденных переселенцев с Украины, которые транзитом едут в Сибирь, на Дальний Восток, в Сургут. Часть вынужденных переселенцев стараются остаться в Екатеринбурге, найти там работу [20]. Не имея особого выбора, понимая свой временный статус, готовы работать за меньшую заработную плату, которая приобретает демпинговый характер, давая возможность меньше платить пожилым «резидентам».

Список литературы

1. Беляева И.Ю., Панина О.В., Белокурова М.Е. и др. Методы принятия управленческих решений (в схемах и таблицах): учебное пособие. Под ред. И.Ю. Беляевой, О.В. Паниной. М.: КНОРУС, 2014. – 232 с. – (Бакалавриат).
2. Галкина Ю. Пожилые в Петербурге предпочитают работать «до конца»: на пенсии не сидится // «Мой район», 10 января 2014. [электронный ресурс] - Режим доступа. - industry60plus@gmail.com.
3. Глуханюк Н.С., Колобкова А.И., Печеркина А.А. Психология безработицы: Результаты исследований. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. - 86 с.
4. Зотов Г. Страна столетних. Почему китайцы собираются жить дольше россиян // Аргументы и факты – Урал. 2014. № 44 (1773). 29 октября – 4 ноября. С. 36.
5. Коваленко А. Рынок без труда // Эксперт-Урал. 2012. № 13 (505). С. 10 – 12.
6. Кох Р. Менеджмент и финансы от А до Я. СПб, 1999. – 496 с. (Теория и практика менеджмента).
7. Краснова В., Матвеева А. Свадьба дела с идеалом // Эксперт. 2009. № 25 (663). С. 33 – 46.
8. Куту Д. Тревога обучения // Искусство управления. 2002. №3 (15). С. 4 – 17.
9. Литвак Б.Г. Стратегический менеджмент: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2014. – 507 с. Серия: Бакалавр. Базовый курс.
10. Методические рекомендации по оценке эффективности инвестиционных проектов. Вторая редакция / М-во экон. РФ, М-во фин. РФ, ГК по стр-ву, архит. и жил. политике; рук. авт. колл.: В.В.Коссов, В.Н. Лившиц, А.Г. Шахназаров. М.: ОАО «НПО «Изд-во « Экономика»», 2000. - 421 с.
11. Минфин: доходы бюджета Свердловской области в 2014 году окажутся меньше запланированных.

- [электронный ресурс] – Режим доступа.
12. - <http://urbc.ru/1068031835-minfin-dohody-byudzheta-sverdlovskoy-oblasti-v-2014-godu-okazhutsya-menshe-zaplanirovannyh.html>
 13. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
 14. Портал «ВЕСТИ Экономика», РИА Новости. [электронный ресурс] – Режим доступа. - <http://www.vedomosti.ru/finance/news/26843721/siluanov-schitaet-neobhodimym-optimizirovat-pensionnye-i#ixzz337BcHUFw>
 15. Про систему и винтики (передовица) // Эксперт-Урал. 2012. № 13 (505). С. 8 – 9.
 16. Раменская Г.П., Раменский С.Е., Раменская В.С. Теоретико-методологические аспекты повышения эффективности добровольного, квалифицированного труда пенсионеров в современной России. Екатеринбург: ООО «Трикс», 2013. - 151 с.
 17. Раменский С.Е., Раменская Г.П., Раменская В.С. Системный анализ дидактического опыта высшей школы. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 105 с.
 18. Стагнация – что это такое, значение слова и определение. [электронный ресурс] – Режим доступа. - <http://yandex.ru/yandsearch?lr=54&clid=1923017&msid=22886.16567.1415866266.87273&text=http%3A%2F%2Fpredp.com%2Ffin%2Fterms%2Fchto-takoe-stagnatsiya.html&csg=8390%2C217764%2C54%2C70%2C0%2C1%2C0>
 19. Сунгурова Н. Работа для «третьего возраста» // Аргументы недели. 2014. 16 октября. № 39 (431). С. 24.
 20. Терентьев Д. Работа на износ // Аргументы недели. 2014. 26 июня. № 23 (415). С. 11.
 21. Урал превратился в перевалочную базу для беженцев с Украины. [электронный ресурс] – Режим доступа. - <http://news.mail.ru/inregions/ural/66/society/19683515/?frommail=1>
 22. Черкашина Т.Ю. Работа на пенсии: необходимость или возможность? // «ЭКО». 2011. № 4 (442). С. 101 – 114.

Русинова Н.П.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

*старший преподаватель кафедры Изобразительного искусства и методики
Педагогического института Иркутского государственного Университета, Иркутск*

*FORMATION OF THE PROJECT COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS IN THE HIGHER SCHOOL
Rusinov Nadezhda, Senior Lecturer, Department of Fine art and techniques, Pedagogical Institute of Irkutsk State University
Irkutsk*

АННОТАЦИЯ:

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме компетентности современных педагогических кадров. Особое внимание уделено формированию готовности будущих педагогов изобразительного искусства к реализации проектной технологии, анализу ее компонентов. Автором предложена модель формирования готовности будущих педагогов изобразительного искусства к реализации проектной технологии, а также описана система способов ее формирования в условиях вуза. Статья подводит некоторые итоги эмпирического исследования проблемы. Автор дает определение понятию «проектная компетентность педагога».

Ключевые слова: компетентность, проектная технология, модель формирования готовности будущих педагогов реализации проектной технологии, образование, проект, проектная деятельность, способности педагога.

SUMMARY:

The article discusses the topical problem of competency of the contemporary teaching personnel.

Particular attention is given to the formation of readiness of the future teachers of the fine arts to the realization of the project of technology, analysis of its components.

The author proposed a model for the formation of readiness of the future teachers of the fine arts to the implementation of design technology, and describes a system of ways of its formation in a high school. The article summarizes some results of the empirical research the author gives a definition of the teacher's project competence concept.

Keywords: competence, project method, model of the readiness of the future teachers of technology implementation project, education, project, project activities, ability of a teacher.

В современных условиях развития общества актуальными являются вопросы гуманизации образовательной среды. Наблюдается переход от информационной модели обучения к деятельностной и личностной, которая соответствует индивидуальности ребенка, его потенциальным возможностям в приобретении знаний, создания в процессе обучения условий для взаимодействия преподавателя и обучающегося, выступающих в соавторстве на

всех этапах обучения. Такая модель обучения требует новых форм организации учебного процесса и образовательных технологий. В данном ракурсе необходимо является повышение эффективности образования, формирование инновационного характера образования, развитие содержания, новых методов работы, новых органи-

зационных форм, а также педагогических кадров, способных управлять быстро изменяющимся процессом образования.

Эффективной в образовании, как показывает мировая практика и российский опыт, является проектная технология. В процессе реализации проектной технологии происходит формирование способности к осуществлению осознанного выбора обучающимся. Проектная технология способствует формированию адаптивных навыков, умению ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах. Занимаясь проектными задачами, обучающиеся начинают активно мыслить: развивается познавательность, социальная активность, заинтересованность в обучении, расширение кругозора. Реализация проектной технологии способствует приобретению исследовательских навыков, а так же умению распределять роли в группе, сотрудничать и излагать свою точку зрения, то есть развитию коммуникативных навыков. Использование проектной технологии в процессе обучения формирует у обучающихся навыки выдвижения проблемы, постановки задач в соответствии с выдвинутой проблемой, целеполагания и планирования деятельности, поиска и отбора необходимой информации, выбора и освоения подходящей технологии для изготовления продукта проектирования, проведения исследования, представления результатов своей работы, самоанализа и рефлексии. Продуктивное освоение проектной технологии возможно только при определенном уровне сформированности готовности к её реализации у студентов. Поэтому высшее образование выполняет важнейшую задачу по подготовке будущих педагогических кадров через развитие активности, критичности современных студентов, а именно, формирование компетенций, позволяющих им реализовать в своей будущей профессиональной деятельности проектную технологию.

Целью нашего исследования является изучение процесса формирования готовности будущих педагогов изобразительного искусства к реализации проектной технологии. Готовность к реализации проектной технологии – это способность разрабатывать и реализовывать проектную деятельность как самостоятельно, так и уметь организовать обучение изобразительному и декоративно-прикладному искусству посредством проектной технологии. Модель готовности к реализации проектной технологии будущего педагога создавалась нами на основе разнообразных подходов к сущности педагогической деятельности, а также проектной деятельности. В качестве базы для создания модели нами использовалась система требований к характеристике педагога, представленная в проекте профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанная Я.М. Кузьминовым, В.Л. Матросовым, В.Д. Шадриковым [1, с. 25–33]. Готовность будущего педагога к реализации проектной технологии интегрирует управленческий, эмоционально-личностный компонент, которые отражают ее сущность как профессионально-значимого, характеризующегося степенью освоения совокупности компетенций, связанных с разработкой проекта, оценкой педагогических задач в результате выполнения проекта, отбором средств, методов и форм организации проектной деятельности соответственно возрасту, индивидуальным особенностям и траектории обучения детей.

Каждый компонент готовности к реализации проектной технологии будущего педагога включает в себя ряд умений и способностей.

Управленческий компонент характеризуется:

- умением педагога определить реальные цели проекта, выбрать пути их достижения в процессе планирования и прогнозирования;
- умением организовать обучающихся в процессе проектной деятельности;
- умением распределить и скооперировать учебный труд, навыком распределения ролей, полномочий и ответственности в процессе проектной деятельности;
- умением проводить текущее координирование проектной деятельности;
- умение корректировать нежелательные результаты проекта, а также знания и умения, необходимые для анализа и использования дидактических средств в процессе проектной деятельности.

Эмоционально-личностный компонент включает в себя следующие характеристики педагога:

- заинтересованность в положительном результате проектной деятельности обучающихся, эмоциональная устойчивость;
- умение обеспечить успех в проектной деятельности, компетентность в педагогическом оценивании;
- умение превращать учебную задачу в личностно-значимую, компетентность в установлении субъект-субъектных отношений;
- проявление демократичности, тактичности в общении с детским коллективом;
- рефлексивные умения.

В состав эмоционально-личностного компонента готовности к реализации проектной технологии будущего педагога также входят коммуникативные умения:

- способность к личностно-ориентированному взаимодействию в ходе проектной деятельности;
- умение сохранять эмоциональную устойчивость, разрешать конфликты в детском коллективе в процессе проектной деятельности;
- грамотность, ораторское мастерство, навыки публичного представления результатов проекта;
- навыки разработки стратегии и техники активного взаимодействия с детским коллективом;
- умение организовать активную совместную творческую деятельность – соавторство педагога и обучающегося;
- умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов проектной деятельности.

Творческая составляющая готовности к реализации проектной технологии будущего педагога включает его способность к творческому решению проблемных задач в процессе проектной деятельности. Проявление изобретательности, критичности, самобытности, способности ставить и решать нестандартные задачи в процессе проектной деятельности, чувства новизны, чуткости к противоречиям, преодоления стереотипов.

Готовность к реализации проектной технологии будущего педагога включает управленческую, эмоционально-

личностную, творческую составляющие, а также в способность разрабатывать и реализовывать проекты, а именно:

- выявлять и анализировать проблемы, находить заинтересованных людей;
- формировать систему целей, сроков, бюджет проектов;
- осуществлять интеграцию и планирование проектной деятельности;
- прогнозировать ожидаемые результаты всех участников проекта;
- управлять качеством, рисками проекта;
- выстраивать взаимоотношения с детьми в процессе деятельности;
- соотносить долю нового и известного в проекте;
- организовать презентацию полученных продуктов и результатов проектной деятельности участников проекта.

Для эмпирического исследования нами были разработаны три уровня сформированности готовности к реализации проектной технологии будущего педагога. Низкий уровень включает частичные проявления навыков. Средний уровень сформированности проектной компетентности предполагает развитые способности педагога. При высоком уровне сформированности готовности к реализации проектной технологии педагог способен активно проявлять способности, эффективно использовать как внутренние, так и внешние средства, проявлять соответствующие навыки в ситуации повышенной сложности. Основой для дифференциации уровней сформированности готовности к реализации проектной технологии является совокупность таких показателей как, настойчивость и упорство в достижении целей, общительность, высокая нормативность поведения, смелость, чувствительность, дипломатичность, высокий уровень мотивации к успеху, развитие рефлексивности, коммуникативные умения.

Эмпирическое исследование готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии проходило на базе кафедры «Изобразительное искусство и методика» ФГБОУ ВПО ИГУ ПИ, в котором приняло участие 50 студентов III, IV и V курсов. Эксперимент проходил в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. На диагностическом этапе для определения уровня сформированности готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии мы применяли ряд методик. Для определения уровня развития управленческого компонента проектной компетентности мы применяли 16-факторный личностный опросник (Р. Кет-тел), позволяющий оценить эффективность управления своей деятельностью и поведением, умение планировать жизнь и действия по достижению целей, преодолевать трудности, организовывать свое время. Для оценки эмоционально-личностного компонента готовности мы применяли методики диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элсер), и диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов), позволяющие выявить способность личности к осмыслению, изучению, анализу окружающей действительности через образ «Я». Применялся тест коммуникативных умений (Л. Михельсон). Для оценки творческого компонента готовности к реализации проектной технологии будущего педагога нами

была применена методика диагностики личностной креативности (Е.Е. Туник). По окончании диагностического этапа можно сделать вывод о том, что формированию готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии в процессе профессиональной подготовки в вузе не уделяется должного внимания.

Второй, формирующий, этап заключался в формировании готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии студентов, будущих педагогов в условиях вуза. Суть формирующего эксперимента заключается в формировании у студентов системы знаний о проектной технологии, освоении ее способов, а также применении полученных навыков в процессе самостоятельной проектной деятельности. Формирующий эксперимент проходил в течение двух лет. Диагностические мероприятия проходили не только до начала и после окончания формирующего этапа, но и в промежуточный период, что позволяло отследить, скорректировать и устранить недостатки процесса формирования готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии будущих педагогов.

Применить полученные знания и отработать навыки студенты могли в процессе педагогической практики в образовательных учреждениях. Для формирования готовности к реализации проектной технологии будущих педагогов была создана система реализации студенческих проектов совместно с детьми, многие из которых были реализованы на городском и районном уровне. В процессе подготовки и защиты выпускных квалификационных работ, курсовых исследований применялись элементы проектной деятельности. В разработанную модель формирования готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии были внедрены активные методы, такие как деловая игра, групповые дискуссии в режиме «круглого стола». Применялась техника «рефлексивного мышления», методика сопоставления собственных проектов с актуальными социально-педагогическими потребностями современности. По итогам исследования и выполнения творческой работы обучающимися подготовлены презентации и защита проектов на разных уровнях: внутри института, на внешних творческих площадках города, области.

Третий этап эксперимента заключался в контрольной диагностике уровня сформированности готовности у будущих педагогов к реализации проектной технологии с помощью методик, перечисленных выше. Обработка эмпирических результатов осуществлялась с учетом возраста и пола испытуемых, с помощью программы Statistica 6.0 для среды Windows.

Анализ результатов контрольной диагностики показал существенные различия по показателям уровня сформированности готовности будущих педагогов к реализации проектной технологии в экспериментальной группе. До начала формирующего эксперимента высокий уровень сформированности готовности был зафиксирован у 23 % испытуемых, средний уровень показали 36 %, 43 % – низкий уровень. По результатам контрольной диагностики мы можем констатировать, что высокий уровень сформированности готовности к реализации проектной технологии был выявлен у 38 % испытуемых, что на одну треть превышает первичный показатель. Средний уровень сформированности готовности на контрольном этапе был зафиксирован у 53 % испытуемых в экспериментальной группе, что также превышает первичный показатель на

одну треть. Низкий уровень сформированности готовности на контрольном этапе эксперимента был диагностирован лишь у 8 % испытуемых в экспериментальной группе, что на 32 % ниже первоначального показателя, тогда как в контрольной группе существенных показателей отмечено не было.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что предложенная система формирования готовности к реализации проектной технологии студентов, будущих педагогов изобразительного искусства в условиях вуза, является эффективной, поскольку показатели ее сформированности в ходе эксперимента качественно и количественно изменились в лучшую сторону. Нам представляется, что применение в профессиональном образовании разработанной нами системы – эффективный, про-

веренный практикой путь развития творческого, коммуникативного и исследовательского потенциала, воспитание активной инициативы, ответственности, трудолюбия, настойчивости в достижении целей, дипломатичности, что включает в себе понятие готовности к реализации проектной технологии будущего педагога.

Литература:

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, Л.В. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7. С. 25–33.

References:

1. Kuzminov, YI, Matrosov, LV & Shadrikov, VD (ed.) 2007, 'Professional standard of teaching', Journal of Education, no. 7, p. 25-33.

Рыжкина Е.В.

О ВНЕДРЕНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ СОВРЕМЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

канд. филол. наук, доцент, профессор Московского государственного лингвистического университета, г. Москва

ON INTEGRATION OF MODERN PHRASEOLOGICAL RESEARCH RESULTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ryzhkina Elena V., PhD, professor of Moscow State Linguistic University, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется проблема интеграции фразеологических исследований в процесс преподавания иностранного языка в университете. Автор рассуждает как о самой возможности такого внедрения, так и о позитивном влиянии указанного подхода на учебную деятельность студентов. Статья сосредоточена на лингвокультурологическом, семиотическом и когнитивном аспектах современной теории фразеологии, при этом особое внимание уделяется инференции как когнитивной операции, имеющей непосредственное отношение к успешности изучения иностранного языка.

ABSTRACT

The article is concerned with introducing modern phraseological research data into foreign language teaching at college. The author considers some of the possible approaches to integrating phraseological studies in the process of teaching a foreign language and also highlights its impact on the learning process. The article focuses on the linguocultural, semiotic and cognitive aspects of the theory of phraseology, with special emphasis on inference as a cognitive operation which is highly relevant to effective foreign language learning.

Ключевые слова: профессиональное лингвистическое образование; учебный процесс; фразеология; лингвокультурологические исследования; семиотический аспект фразеологических единиц; когнитивная структура; инференция.

Keywords: vocational linguistic education; teaching process; phraseology, linguocultural studies; semiotic aspect of idioms; cognitive structure; inference.

Необходимость изучения фразеологических единиц для профессионального овладения иностранным языком давно не вызывает ни у кого сомнения. Действительно, знание фразеологии изучаемого языка является условием формирования профессиональных и общекультурных компетенций, предусмотренных государственным стандартом в области лингвистического образования. При этом предполагаются не только чисто языковые знания (например, правил функционирования тех или иных языковых единиц), но и владение системой когнитивно-дискурсивных умений, направленных на адекватное восприятие и порождение иноязычного текста, а также речевыми конвенциями иноязычного социума и правилами межкультурного общения. И здесь определен-

ную ценность могут иметь как практическая сторона изучения фразеологии, так и теоретические исследования в данной области.

Так, на сегодняшний день считается аксиоматичным положение о том, что фразеологическая система не просто является частью лексического состава языка со своими закономерностями и особенностями, но и служит своего рода проводником определенной картины мира, культурных кодов, стереотипов, ценностей, этических норм, присущих соответствующей культуре. Не случайно А. В. Кунин называл фразеологию «сокровищницей языка» [4, с. 5], имея в виду то, что фразеологический фонд языка включает в себе неисчерпаемое богатство национальной культуры и народной мудрости, собранное

по крупницам столетиями. С этой точки зрения, фразеология сама по себе – ценнейший источник культурологической информации.

Помимо сведений об истории нации, ее традициях и других культурных реалиях, которые непосредственно отражены в компонентном составе или семантике многих фразеологических единиц (ФЕ), данная система языка раскрывает особенности видения мира и ментальности народа, шкалу его ценностей и общепринятых норм общения. Это проявляется, в том числе в наличии специфических культурных концептов, которые характерны исключительно для той или иной национальной картины мира и которые получают вербализацию посредством единиц, относящихся, как правило, к безэквивалентной лексике. Среди таких концептов в англоязычном культурном пространстве можно назвать *privacy*, *man of property* или *sportsman*, содержание которых невозможно передать иностранными словами, представляющимися на первый взгляд эквивалентными (*privacy* – *частная жизнь*, *man of property* – *собственник*, *sportsman* – *спортсмен*). Как показывают многочисленные исследования в этой области, для вербализации концептуального содержания, стоящего за каждым из названных английских слов, средствами другого языка потребовался бы развернутый текст. Сложность и многогранность подобных концептов проявляется и в том, что наряду с обозначающими их ключевыми словами в языке обычно имеются фразеологические репрезентанты, которые в свою очередь представляют собой «свернутые тексты» или свертки, требующие особой расшифровки с опорой на контексты их употребления – инференции – для адекватного понимания их смысла. Например, с концептом *sportsman* (честный, порядочный, благородный, душевно щедрый человек; надежный товарищ; отважный, бесстрашный, но не безрассудный, человек) ассоциируются такие ФЕ, как *fair play*, *play the game*, *straight arrow*, *straight and narrow*, *good winner*, *good loser* и др. Примечательно, что любая из них не покрывает полностью содержание концепта *sportsman*, но соотносится лишь с каким-либо из его аспектов. Вместе с тем значение такой единицы едва ли исчерпывается даже пространством толкованием: *be a good loser* – уметь проигрывать, т. е. стойко переносить поражения, трудности и различные неприятности, уметь «держаться удар», быть настоящим бойцом и т. д.

Душа, судьба, тоска, по мнению исследователей, являются исключительно русскими культурными концептами [7]. И хотя чисто технически соответствующие ключевые слова возможно перевести на другой, скажем, английский язык (*душа* – *soul*, *судьба* – *fate/ destiny/ fortune* etc, *тоска* – *longing/ yearning/ anguish* etc), их концептуальное содержание будет различным, что проявляется, например, в том, что одному русскому слову может соответствовать несколько английских «эквивалентов». Но ярче всего эту разницу демонстрирует фразеология. Так, замечено, что русские ФЕ с компонентом *душа* (*душа болит*, *душа не на месте*, *не лежит душа к чему-либо*, *на душе кошки скребут* и мн. др.), как правило, соотносимы с английскими аналогами, включающими не компонент *soul*, но *heart* (*душа ушла в пятки* – *to have one's heart in one's mouth/ throat* или *to have one's heart in one's boots*; *душа болит* – *smb's heart aches*; *не лежит душа* – *smb's heart is not in smth*), что само по себе наводит на мысль о большей близости концептов *душа* и *heart*

нежели *душа* и *soul*. Более того, при очевидном сходстве лексико-грамматической структуры указанных русско-английских соответствий они не эквивалентны в семантическом плане. К примеру, русская ФЕ *душа болит*, как показывает анализ типовых контекстов, употребляется для обозначения тяжелых душевных переживаний, вызванных тревогой, состраданием, жалостью к кому-либо. Например:

«Похоже, потерялся человек. А он, как ни думать, так и сядь, – сынок мой, и у меня, понятно, *болит душа*». (П. Нилин, «Впервые замужем») [1].

Английская идиома *smb's heart aches*, хотя и не исключает полностью ее интерпретации как выражения глубокой скорби, тем не менее, обычно передает идею сильного желания заполучить что-то (ср. рус. *душа прокум/ требует*) или (даже чаще) обозначает романтические мечтания, страсть к кому-то (*John's heart aches for Mary*). Если же данная единица и используется в значении «жалеть, сочувствовать», то, как правило, в саркастических высказываниях.

В данном случае мы имеем дело с ложными друзьями переводчика – т. е. с единицами разных языков, представляющимися эквивалентными, но в действительности различными по значению. К ним, несомненно, принадлежит и пара ФЕ *сердце кровью обливается* и *smb's heart bleeds (for smb)*. Русская идиома, как и ее близкий синоним *душа болит*, передает сильное сострадание:

«Поглядел я нынче на него, и, веришь, *сердце кровью облилось*: худой, всем виноватый какой-то...» (М. Шолохов, «Поднятая целина») [1].

Напротив, ее английский аналог *smb's heart bleeds*, построенный на иронии, подчеркивает отсутствие у говорящего жалости к кому-то в определенной ситуации и используется как насмешка:

It's your fault that I'm in this mess. – Yeah, my heart bleeds for you [6].

Примечательно, что производная от этого оборота субстантивная ФЕ *a bleeding heart* непосредственно передает отрицательное отношение к чувству жалости, столь характерное для представителей англо-саксонской культуры – в отличие от русской культурной традиции, где жалость сродни любви. Неудивительно, что *a bleeding heart* не имеет аналога в русской фразеологии. О том, что данная единица обладает отрицательной оценочностью, свидетельствуют контексты ее употребления – чаще всего для осуждения людей, склонных к жалости в ситуациях, когда необходимо проявить характер. Например:

I expect that the bleeding hearts will disapprove of any attempts to keep beggars off our streets [6].

Следует подчеркнуть, что образ «кровоточащего сердца» реализован и в английской, и в русской фразеологии, только за соответствующими фразеологизмами стоят разные концептуальные структуры, отражающие специфику мировидения каждой нации. Это и объясняет столь существенную разницу смыслового содержания проанализированных выше английских ФЕ и соотносимых с ними русских единиц, особенно в части коннотаций.

Информацию о подобных тонкостях семантики и особенностях функционирования идиом едва ли можно получить в готовом виде, полагаясь, скажем, только на их словарные дефиниции. Как уже упоминалось выше, для полной семантизации ФЕ необходимо выводное знание,

которое формируется в результате инференции, включающей анализ лексикографических данных, а также типовых контекстов употребления той или иной единицы. В настоящее время процедуры инференции совершенствуются за счет новых методов, в частности, разработанных в русле когнитивной лингвистики.

В первую очередь здесь следует упомянуть корпусный подход к изучению языковых явлений, позволяющий перейти от субъективной оценки отдельных фактов языка к обработке больших корпусов языковых данных на основе компьютерных технологий. Главное преимущество корпусной лингвистики заключается в том, что она дает возможность непосредственно наблюдать функционирование языка «в режиме on-line», в естественной среде человеческой коммуникации и делать более объективные выводы об изучаемом явлении на основе анализа обширного фактического материала. И прежде всего использование автоматизированных систем значительно облегчает поиск и сбор языкового материала, подлежащего исследованию. Например, поиск английских фразеологизмов, представляющих концепт *patriotism*, по обычным лексикографическим источникам был бы очень трудоемким и малопродуктивным, в то время как корпусное исследование оперативно констатирует фактическое отсутствие «патриотической» фразеологии в английском языке – за исключением немногих крылатых выражений афористического типа, как *Sweet, sweet home* или *native heath*. (Для сравнения: в русском языке выявлен большой корпус ФЕ о родине и любви к ней.)

Далее, современные методы когнитивного моделирования существенно углубляют семантический анализ изучаемых единиц, позволяя выявить стоящие за ними ментальные структуры и вскрыть задействованный в ходе фразеологизации механизм номинации.

Как известно, фразеологизмы, подобно другим единицам языка, представляют определенные структуры знания, что предусматривает возможность их концептуального и когнитивного анализа [2, с. 95]. Так, теория концептуальной интеграции позволяет поэтапно проследить процесс формирования значения фразеологизма на базе составляющих его компонентов и потому заслуживает особого внимания среди многочисленных когнитивных методов, применимых для анализа фразеологической семантики.

Дело в том, что фразеологизм, будучи раздельно оформленным словосочетанием, одновременно обладает целостным значением, которое не распределяется полностью между его лексическими компонентами. Последнее обстоятельство обуславливает высокую сложность и компрессивность фразеологического значения, что значительно затрудняет его изучение. Тем не менее попытка рассмотреть ФЕ с когнитивных позиций – как сложный знак, семантика которого формируется в ходе взаимодействия соседствующих элементов, а вернее, стоящих за ними концептуальных структур, положила начало новому направлению фразеологических исследований. Иными словами, новый подход позволил смоделировать процесс фразеологической номинации как своего рода синтез исходных смысловых элементов (ментальных пространств), в результате которого рождается новый смысл.

Ярким примером в этом отношении является английская ФЕ *Caesar's wife* (букв. «жена Цезаря», т. е. кто-либо или что-либо вне подозрений). Идиома произошла от известного изречения *Caesar's wife must/ should be above*

suspicion (жена Цезаря должна быть выше подозрений), которое приписывается Юлию Цезарю по случаю его развода с женой Помпеей, попавшей под подозрение в измене. Образ-гештальт данной ситуации, ассоциирующийся в первую очередь с компонентом *wife* (исходное пространство № 1) становится номинативной базой формирующейся единицы, причем его концептуальным фокусом является признак безупречной репутации. Второе исходное пространство связано с именем *Caesar*, которое привносит в общее, интегрируемое пространство эталонный образ неоспоримой власти, а также в более узкой интерпретации – сильного, волевого мужчины. Примечательно, что личный авторитет и мужа, и жены в данном случае оказывается взаимозависимым от репутации супруги/ супруга. Синтез указанных ментальных пространств порождает сначала общее или родовое пространство, которое в ходе метафорического переноса преобразуется в новое, интегрированное пространство – основу новой содержательной единицы.

Моделирование концептуальной интеграции, которое становится возможным благодаря «декодированию» внутренней формы ФЕ, включая культурный компонент, позволяет проследить взаимоотношения элементов исходных пространств и выявить механизм смыслопорождения при фразеологической номинации. Сходные наблюдения, только с иных позиций, дают современные семиотические исследования в области фразеологии.

Важно отметить, что, несмотря на отсутствие изоморфизма между внешней структурой и смысловым содержанием ФЕ, они, тем не менее, могут рассматриваться как знаки иконические (подробнее см. [5]). Будучи маркерами типовых ситуаций, фразеологизмы с живой внутренней формой кодируют когнитивный опыт путем образной номинации. Означаемое фразеологизма связано с определенной графической/ звуковой формой посредством образа, который создается на базе буквального прочтения языкового прототипа ФЕ и одновременно соотносится с определенной концептуальной схемой. Этот же принцип лежит в основе расшифровки фразеологического образа. Хорошей иллюстрацией этого являются идиомы, основанные на метафоре или аллегории. Так, ФЕ *kangaroo court* – 1) судебная инсценировка, судилище (особенно устраиваемое заключенными в тюрьме для наказания проштрафившихся и т. п.); 2) незаконное судебное разбирательство [3] – возникла в результате метафорического переноса, мотивировочным признаком которого стал способ передвижения, характерный для кенгуру. Ассоциативный образ, возникающий при буквальном прочтении этой единицы, создает импликацию – намек на то, что через закон «перепрыгивают», т. е. обходят его [3]. Эта импликация формирует концептуальную схему или структуру, которая ложится в основание данной ФЕ.

Четкое представление о том, по какой схеме построена изучаемая единица, какие знания и как в ней представлены, является своего рода ключом к пониманию не только особенностей семантики данной единицы, но и ее функциональных возможностей, включая ее прагматическую заданность и способность к окказиональным преобразованиям.

Таким образом, изучение глубинных структур фразеологической семантики в культурологическом, семиотическом или когнитивном ракурсе, с одной стороны, имеет чисто практический смысл, с другой стороны позволяет решать и другие дидактические задачи. В связи с

этим представляется очень важным знакомить студентов с результатами современных лингвистических исследований и, в частности, обучать их технике инференции. Такой подход к изучению фразеологии обеспечивает более эффективное обучение студентов иностранному языку и формирование у них межкультурной компетенции, что необходимо, прежде всего, для их профессиональной подготовки. Кроме того, это стимулирует активную познавательную деятельность учащихся, в ходе которой они приобретают не только новые знания, но и умение добывать, анализировать и обрабатывать информацию, что отвечает более общей задаче образования – всестороннего развития личности студента.

Список литературы:

1. Квеселевич Д. И. Русско-английский фразеологический словарь. – М.: Русский язык, 1998. – 705 с.
2. Кубрякова Е. С. О новых задачах современной фразеологии// Актуальные проблемы изучения комплексных языковых знаков. – М: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 94–96.
3. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. 5-е изд., перераб. – М.: Русский язык-Медиа, 2005. – 1210 с.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1996. – 381 с.
5. Рыжкина Е. В. Иконизм фразеологических единиц как фактор обновления фразеологической системы// Язык как системная реальность в социокультурном и коммуникативном измерениях. – М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2014. – С. 553–562.
6. Longman Idioms Dictionary. – Harlow: Pearson Education Ltd, 1998. – 398 p.
7. Wierzbicka A. Dusha, toska, sud'ba: Three key concepts in Russian language and Russian culture// Z. Saloni (ed.) Metody formalne w opisie jezykow slowianskich [Formal methods in the description of Slavic languages]. – Bialystok: Bialystok University Press, 1990. – pp. 13–32.

Сотников И.С.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

аспирант ФБГОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва

INTELLECTUAL POTENTIAL STUDENTS AS A FACTOR DEVELOPMENT OF CULTURE PROFESSIONAL THINKING

Sotnikov Ivan, Sholokhov Moscow State University for Humanities, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье ставится проблема развития интеллектуального потенциала студентов как фактора формирования культуры профессионального мышления. Рассматриваются педагогические условия и методические механизмы.

ABSTRACT

The article raises the problem of the development of the intellectual potential of students as a factor in creating a culture of professional thinking. We consider pedagogical conditions and methodological mechanisms.

Ключевые слова: развитие, интеллект, интеллектуальный потенциал, культура профессионального мышления
Keywords: development, intellect, intellectual potential, the culture of professional thinking

В последние десятилетия в теории и практике отечественного образования все больше внимания уделяется проблеме развивающего обучения. По словам Л.С. Выготского [3, с. 374], отношение обучения и развития «самый центральный и основной вопрос», без которого многие психолого-педагогические проблемы «не могут быть не только правильно решены, но и поставлены».

Начиная с 30-х гг. XX в. проблемы развивающего обучения изучались разными исследователями с разных позиций (П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, Н.В. Якиманская). Подавляющее большинство научных поисков было связано с обоснованием положения о существенной роли обучения в развитии детей разного возраста.

По мере накопления и систематизации теоретического и экспериментального материала в отечественной психологии и педагогике стали изучаться вопросы сущности, роли и способов достижения развивающего результата в профессиональном обучении. В этом контек-

сте несомненный интерес представляет проблема развития интеллектуального потенциала студентов в процессе обучения как фактора формирования культуры профессионального мышления. Актуальность проблемы в первую очередь обусловлена новыми ориентирами профессионального образования, новым пониманием развивающего обучения.

Для дальнейших рассуждений важно выделить важнейшие понятия и их содержание, в частности, понятия «развитие» и «интеллект».

Отметим, категория «развитие» в психологических источниках рассматривается как развитие личности. При чем основным его результатом признаются новообразования в психологическом и социальном поведении. В педагогическом плане понятие «развитие» отождествляется с понятием «развивающая работа», означающим специальную деятельность, направленную на достижение в процессе обучения в качестве его результата новые качества личности (способности, умения и навыки, мировоззрение и т.д.). В этой связи проводится проектирование

системы педагогических влияний и условий развития личности.

Решая задачу развития личности, нельзя обойти вниманием вопрос о роли в этом процессе ее интеллектуального потенциала.

В основе словосочетания «интеллектуальный потенциал» лежит понятие интеллекта (от лат. – *intellectus* – ум, рассудок, разум), которое в широком смысле означает совокупность всех познавательных функций человека: от ощущений и восприятий до умозаключений.

Традиционно проблема интеллекта исследовалась и исследуется психологами (К.А.Абульханова-Славская, Х.Айзенк, А.Адлер, Б.Г.Ананьев, С.Барт, Т.Н.Березина, Д.Б.Богоявленская, Дж.Брунер, Д.Векслер, В.М.Вильчек, Л.С.Выготский, В.Н.Дружинин, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейн, Ч.Спирмен и др.). В их трудах рассмотрены разные аспекты проблемы, в том числе особенности интеллектуального развития в процессе обучения. В этой связи выделяются три разновидности в понимании функции интеллекта: 1) способность к обучению; 2) оперирование символами; 3) способность к активному овладению закономерностями окружающей действительности. Таким образом, совершенно очевидна корреляционная связь между обучением и развитием интеллекта субъекта учения.

В педагогике наиболее распространенным является понимание интеллекта как «способности к обучению», «обучаемость». В этом контексте важным представляется умственный потенциал личности обучаемого.

В этимологическом значении термин «потенциал» происходит от латинского «*potentia*» и в переводе означает мощь, силу, возможность. В связи с этим он трактуется по-разному применительно к различным сферам деятельности, группам явлений и процессов [2].

В гуманитарном аспекте потенциал используется, как правило, в качестве синонима ресурсов или возможностей и активности человека. В психологии и педагогике потенциал – это обобщенная, собирательная характеристика возможностей личности, ориентированных на развитие.

Интеллект и интеллектуальный потенциал образуют единство, но не тождество. Интеллектуальный потенциал – это, прежде всего, связь потенций и тенденций, ресурсов и резервов субъекта с движущими силами интеллекта, с мотивационно-потребностной сферой и общими способностями личности.

Интеллектуальный потенциал – это характеристика личности, определяющая меру ее возможностей осуществлять интеллектуальную деятельность. Ядром такого потенциала выступают: логическое мышление, скорость усвоения информации и овладения знаниями, умениями и навыками, динамичность мышления.

Интеллектуальный потенциал – это системное свойство, имеющее множественную и разноуровневую детерминацию. Б.Г.Ананьев [1] отводил интеллектуальному особое место в общей совокупности потенциалов человеческого развития. Практика свидетельствует, что возможности профессионального развития личности во многом зависят от ее интеллектуального потенциала и интеллектуальной активности, которые все чаще становятся востребованными современной жизнью.

Как отмечают исследователи [4], нынешний интерес к понятию «интеллектуальный потенциал» обуслов-

лен тем, что интеллектуальное начало все более доминирует в самых разных областях деятельности человека. По этой причине в профессиональной подготовке будущих специалистов развитие интеллектуального потенциала становится одной из главных задач, а уровень его проявления выступает показателем развития культуры профессионального мышления. Культура профессионального мышления – понятие многозначное. В его основе лежит культура мышления вообще, которая не является врожденным качеством, она не дана человеку в готовом виде, а формируется и развивается в процессе познания.

Как определенный уровень развития мыслительных способностей личности культура мышления, прежде всего, предполагает овладение минимумом знаний о законах и требованиях логики. Такое знание позволяет личности приобщиться к общему полю культуры, непротиворечиво рассуждать, делать умозаключения и выводы. С этой точки зрения обучение студентов как будущих специалистов культуре мышления – необходимое условие правильного усвоения учебного материала. Для выработки культуры мышления студентов необходимо включать в постоянную интеллектуальную работу: соединение способностей понимания, интерпретации, объяснения, доказательства (аргументация), рефлексии и диалога.

В работах современных авторов исследование культуры мышления конкретизировано до выделения профессиональных типов. В этой связи культура мышления выступает частью целостной культуры профессионального мышления, под которой мы понимаем интегративное образование, представляющее собой совокупность профессионально значимых ценностей, способов и приемов профессиональной деятельности, характеристик продуктивности мышления, позволяющих специалисту проектировать профессиональную деятельность и реализовать проект на технологическом уровне через решение профессиональных задач. При этом интеллектуальный потенциал выступает фоном формирования и развития культуры профессионального мышления студентов.

Процесс формирования и развития культуры профессионального мышления предполагает решение ряда задач: освоение обучающимся законов и закономерностей логики; вооружение будущего специалиста профессиональными исследовательскими умениями и навыками; обучение переносу знаний в новые ситуации; развитие интуиции; воспитание диалектического мышления; овладение методами научного познания; развитие способности к рефлексии; овладение умениями вести мысленный диалог с собеседником и др. Достижение этих задач может быть обеспечено педагогическими условиями и методическими механизмами их реализации.

Первое условие – этапность в формировании и развитии культуры профессионального мышления, т.е. последовательное накопление студентами опыта культуры мышления. Его реализация предполагает: представление процесса в виде системы; рассмотрение процесса, с одной стороны, как непрерывного, а с другой – как состоящего из отдельных этапов; максимальную опору на предшествующий уровень развития интеллектуального потенциала студента; моделирование процесса индивидуального развития; последовательное развитие познавательной активности и самостоятельности; наполнение каждого этапа критериями интеллектуальной культуры.

Второе условие – использование системы учебных заданий, способствующих индивидуализации обучения. Методика внедрения данного условия на практике предполагает: включение студентов в личностно-значимую деятельность; увеличение доли самостоятельных работ; интегративное применение усвоенных знаний; применение активных методов и приемов обучения, микроисследований; формирование интеллектуальных умений, позволяющих самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, преобразовывать ее в зависимости от конкретных задач применения; выработку самооценочных суждений.

Третье условие – перевод процесса развития культуры профессионального мышления в саморазвитие, что предполагает: осознание студентом ценности культуры мышления для осуществления профессиональной деятельности (осознанная перспектива), интеграции знаний, выхода в рефлексивную позицию; включение в самодиагностику; формирование высокого уровня мотивации освоения культуры профессионального мышления.

Такая педагогическая работа может рассматриваться как существенный развивающий фактор, как соответствующий инструментарий, которые обеспечивают

целенаправленное развитие культуры профессионального мышления будущего специалиста и ценностно-мотивационные его основания. Иначе говоря, обучение приобретает развивающий характер при целенаправленном развитии умственной деятельности обучающихся. Понятие умственного развития включает в себя в себя компоненты познавательной деятельности, причем не только мыслительный, но и эмоциональной, волевой, оценочной и др. Обучение становится последовательно развивающим культуру профессионального мышления студентов в том случае, если его организация обеспечивает педагогическое управление этого процесса.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977. – 379 с.
2. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов: около 5000 слов.- М.: АСТ, 2005. – 992 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М., 1991. - С. 374.
4. Интеллектуальный потенциал личности. Борис Юдин [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. - 2010.10.26. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertise/3523>.

Власова В.Н.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

д. филос.н., профессор кафедры педагогики РостГМУ, г. Ростов-на-Дону

Одним из основных принципов современного подхода к оптимизации образовательного процесса является непрерывность насыщения его всё более передовыми идеями, позволяющими придавать образовательной сфере динамизм, актуализировать её компоненты, а, главное, - создавать высококачественный конкурентоспособный и социальноценностный продукт. Как и в прежние времена овладение знаниями, умениями и навыками должно происходить посредством всё возрастающей активности личности того, кто учится.

Проблема, как нам представляется, состоит в том, что вопрос активности обучающейся личности до сего момента не может считаться решенным. На всех этапах и уровнях современного образования статистические данные и мониторинговые исследования отмечают повышение «градуса» индифферентности к знаниям, элементарное нежелание учиться, явно недостаточную степень проявленных образовательных потребностей, не говоря уже о зачастую привычных «манерах», свойственных скорее первобытному человеку с таким же уровнем интеллектуальных способностей.

Цель ясна – как можно скорее преодолеть подобные негативные моменты. Чем здесь может помочь современная методология? Тем, чем и всегда на протяжении веков: новыми способами, технологиями, формами. Сама работа известных методологов даже в самые трудные времена не прекращалась ни на минуту. Трудности касались не количества качественных и даже апробированных способов улучшения общего состояния образова-

тельной среды, а тех «стыковок», которые так необходимы между теоретическими изысканиями и педагогическими практиками. Думаем, что основная причина внедренческих неудач и экспериментальных провалов кроется в фатальном непонимании большинством представителей образовательного сообщества сути проблемы. Её решение лежит совсем не в плоскости «технических» попыток обставить образовательный процесс сверхновым антуражем: технологическими комплексами, информатизационными системами, продуктами программного обеспечения. Дело, скорее, совсем в другом: образовательная активность нашего субъекта в том виде, каким мы её себе представляем, должна проявляться как важнейшее жизнеобеспечивающее свойство человеческого бытия. Жизнь современного человека, как никогда ранее, есть, прежде всего, способность не только приспособиться к микросоциальной среде обитания, но и активно преодолеть противодействия этой самой среды, причем часто в весьма агрессивных формах. Кроме этого, индивид сегодня – это творец, изменяющий окружающий мир в соответствии своим потребностям и целям.

Такой взгляд на ситуацию, кстати говоря, не нов. Всё это уже обосновывалось довольно давно сторонниками теории «физиологии активности», автором которой был известный русский ученый Н.А. Бернштейн.

В современной образовательной системе все субъекты процесса выработки и усвоения знаний несут в себе все возможности и все риски развития, вплоть до кардинальных изменений методологического комплекса. Воз-

никает вопрос: насколько совпадают особенности современных образовательных стратегий (а вопросы методологии есть, прежде всего, вопросы стратегии) с программами, предлагаемыми к реализации научно-педагогическим сообществом? И еще: возможно ли сегодня предусмотреть формирование таких регламентов взаимодействия объекта и субъектов, которые обеспечили бы устойчивое развитие как отдельных образовательных учреждений, так и всей системы в целом? Стратегический ресурс методологического обеспечения, сложное взаимодействие всех его компонентов всегда определяли суть инструментальной «вооруженности» образования, что на уровне конкретных практик всегда было связано в первую очередь с проблемами предметного выражения.

Сегодня исследовательские усилия на этом важнейшем участке научно-поисковых работ сосредоточены не только на методологическом, инновационном, технологическом компонентах, но и в общесоциальной сфере, в которой функционирует образовательное пространство и в которой именно благодаря этому функционированию формируются, сохраняются, а иногда и отвергаются те или иные смоделированные образовательные контенты, нормы и стандарты, создающие столь необходимую мотивацию и целеполагание образовательной деятельности вообще и аспектных её направлений в частности. В этой связи следует отметить, что научно-педагогический и социокультурный ресурс, как и имеющиеся практические потенциалы, используются сегодня далеко не в полной мере, и смыслообразующие методологические прорывы происходят нередко не благодаря, а вопреки традиционному набору поисковых формирующих средств, что, разумеется, тут же сказывается на общем эффекте инновационных воздействий. К сожалению, образовательная практика знает тому немало примеров.

Востребованность сегодняшнего дня – новые формы управления актуальными направлениями образовательного развития. Необходимо констатировать, что идет оно сегодня почти спонтанно, в связи, с чем первым по актуальности становится вопрос формирования методологических комплексов как на макросоциальном, так и глобальном уровнях. Если посмотреть исторически на развитие методологического оснащения образовательного процесса, на путь его эволюционирования от простейших «наборно-ручных» форм до сложнейших технологических и информационных комплексов, то можно отметить, что каждый раз новое знание, новое достижение, новое понимание сути процесса всегда было связано с имманентным характером исследуемого предмета, помноженным на личностный потенциал инноватора-педагога. Не потерял до сегодняшнего дня своей значимости базовый принцип любой образовательной методологии: «лучшее в теории – отличное в практике». Вспомним также, что все методологические комплексы, до сего времени в той или иной степени внедренные в практику образования, были направлены не только на внешнеконтурные изменения образовательной конфигурации, но главное – имели задачу «переделывания» под себя внутрисмысловых содержаний приобретения знаний, приведя их в соответствие с новейшим пониманием прежних задач и целей. История педагогики свидетельствует о том, что разрушение смыслов /парадигм/ всегда приводило к значительной коррекции ведущих акцентов, а, следовательно, к заметному обновлению методологического инструментария.

Как известно, в образовательной системе России сегодня сформировались проблемы, имеющие глобальный характер и беспрецедентную сложность, самим своим существованием подвергая мощному трансформирующему воздействию сами основы традиционного образования. Все это требует реформирования общеобразовательной стратегической повестки дня, в которой необходимо предусмотреть не только вопросы собственно методологической обеспеченности, инновационного и технологического развития, но и обострившиеся в последнее время проблемы ситуативного реагирования на многообразные вызовы, аспекты смыслов и их предметных выражений, а также аксиологических и этико-социальных установок. Таким образом, речь идет об обеспечении методом не образовательным, а устойчиво-поступательным, цивилизационно-рефлексирующим.

Еще античная философия, эта колыбель всякой методологической мысли, пытаясь ответить на предельно общие вопросы процесса преемственности духовно-нравственного наследия человечества, сформулировала подходы, определившие гармонию и баланс в этой фундаментальной области развития цивилизации. Речь в это время шла ни много, ни мало о сохранении космического миропорядка. Прошло более двух тысяч лет, и сегодня мы всё более убеждаемся в том, что в этом было всё что угодно, кроме художественного преувеличения. Социологи и мыслители последующих эпох подчеркивали, что концепции развития образовательных систем намного шире простых моделей «научения и повторения», и судьба любого образовательного проекта зависит не только от профессионализма и средств его авторов, но и от общего «качества» социальных компонентов, его окружающих. Выгодность для общего дела и целесообразность тех или иных методологий доказывали многочисленные практики. Некоторые из них, став знаменитыми, сделали такими же и свои методологические системы, которые пережили века. К сожалению, как оказалось, эти блестящие победы отошли сегодня на второй план по очень простой причине – они перестали противодействовать кризисным, а иногда и прямо разрушительным явлениям в сфере образования. Самое опасное здесь – постепенное, но упрямо выражаемое угасание «образовательного» самосознания современной цивилизации, в том числе российской. Кроме того, идет медленное, но верное разрушение смыслов образовательной деятельности как таковой, а уж о том, что многочисленные ресурсы образовательных систем используются далеко не в полной мере, и говорить не приходится, настолько это очевидно.

С этой точки зрения методологический кризис современного образования требует кардинального изменения подходов по созданию образовательных моделей, способных к преодолению обозначенных негативных тенденций, стрессовых и рисков для всей образовательной сферы ситуаций, очень быстро приобретающих глобальные масштабы.

Любая образовательная модель, если её авторы действительно желают ей долгой жизни не только на экспериментальных площадках, в своей основе должна иметь выраженную концептуальную направленность на окончательную, а не поэтапную результативность. Смысл инновационной деятельности даст ощутимые плоды только в такой смоделированной образовательной среде, которая в корне изменит отношения участников процесса

не только друг к другу, но и к объекту, то есть к знающему комплексу. Другими словами, инновация в образовании в любом своем формальном выражении предполагает такое осуществление преобразующих ситуацию действий, которое приведет к достижению вполне конкретных образовательных целей.

Соответственно, инновационная активность обучающего персонала должна быть, прежде всего, направлена на достижение целей обучения, которые при этом должны быть четко осознаны и сформулированы. При реализации того или иного инновационного проекта ясное представление о целеполагании является необходимым условием, придающим всей подобной работе общий конструирующий смысл. Вопросы технологического обеспечения проекта и формулировки задач каждого этапа его внедрения должны носить четко выраженный системно-аналитический характер. Как известно, четкое понимание конечной цели определяет и конечный результат. Если мы определяем нашу инновационную модель как преобразующую активную единицу социального действия, значит конечными результатами её воздействия на общественную среду будут заметные даже невооруженным глазом изменения этой самой среды, например, в её отношении к процессу непрерывного образования личности, как к залогов её постоянного совершенствования.

Конечная цель всякой инновационной активности должна включать в себя вполне конкретные, пусть и более «приземленные» образовательные цели, предполагающие и отчасти стимулирующие непрерывное стремление всякого индивидуума к овладению новым знанием. Таким образом, одним из условий успешной инновации в образовании является осознание её инициаторами именно учебных целей, ради достижения которых они трудились над своим проектом.

Стимулирование личности к активной образовательной деятельности есть основная фундаментальная цель методологии активности обучения. Остальные цели, как, например, овладение технологией интенсификации, также, безусловно, важны, но играют всё же подчиненную роль. Главное - сориентировать обучающегося на самостоятельный поиск и творческое усвоение любой полезной информации, выходящей порой далеко за рамки узкого учебного курса. Если это удастся, будем считать нашу работу завершённой почти на сто процентов. Характерные же черты «новой» образовательной линии нашего субъекта, как, скажем, резкое повышение мотивации и познавательной эмоциональности на фоне обострения его самообучающихся рефлексов - это тот результат, который оправдывает все наши многочисленные усилия.

Засыпкина Галина Брониславовна

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Кандидат филологических наук, доцент Байкальского государственного университета экономики и права, г. Иркутск

COMPETENCE APPROACH IN ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN LEGAL ENGLISH TEACHING
Zasypkina Galina, PhD in Philology, Associate Professor of Baikal National University of Economics and Law, Irkutsk

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются различные формы внеаудиторной работы по иностранному языку с учётом новых требований ФГОС ВПО и их роль в формировании общекультурных и профессиональных компетенций у студентов юридических специальностей. Подчёркивается необходимость учёта компетентностного подхода при планировании и организации внеаудиторной деятельности по иностранным языкам, разработке и внедрении новых форм внеаудиторной деятельности по иностранным языкам с их последующим включением в новые УМК и рабочие программы.

ABSTRACT

The article reviews various forms of extracurricular activities in foreign languages teaching and their role in formation of cultural and professional competences of Law School students. An emphasis is made on the necessity of considering the competence approach while planning and organizing extracurricular activities in foreign languages teaching, their new forms and their subsequent insertion into the new curricula.

Ключевые слова: компетентностный подход; формирование общекультурных и профессиональных компетенций; организация внеаудиторной работы по английскому языку в сфере юриспруденции, профессионально-направленный подход к обучению иностранным языкам.

Keywords: competence approach; formation of cultural and professional competences; organization of extracurricular activities in Legal English teaching; profession-oriented approach in foreign languages teaching.

В современных условиях иноязычное общение становится важным компонентом будущей профессиональной деятельности специалистов. В связи с этим существенно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе и особую актуальность приобретает профессионально-направленный подход к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе, который

предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в различных профессиональных ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

С принятием нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) одной из самых

актуальных задач настоящего времени, которые стоят перед учебными подразделениями высших учебных заведений, является разработка рабочих учебных программ по всем дисциплинам учебного цикла, соответствующих новым ФГОС ВПО. Аналогичная задача стоит и перед кафедрами иностранных языков, которым необходимо самостоятельно разработать раздел, относящийся к профессиональной сфере, учитывая «профессиональные, региональные и другие особенности языковой подготовки специалистов в конкретном учебном заведении».

Отличительной особенностью ФГОС ВПО является выраженный компетентный характер. «Новым является то, что стандартизируется не процесс обучения, не содержание образования, а его результаты» [2, с. 301]. Требования к результатам обучения формулируются в виде компетенций по каждому циклу – общекультурных (универсальных) компетенций (ОК), необходимых для успешной деятельности, как в профессиональной, так и во внепрофессиональной сферах и профессиональных (специальных) компетенций (ПК), необходимых для реализации профессиональной деятельности.

По мнению Залюбовской Е.Г., «Компетентный подход как одна из концепций образования, предполагает качественные перемены в вопросах целеполагания, в разработке содержания и оценке результатов. Применяя принципы компетентного подхода, образовательное учреждение не только создает условия для приобретения знаний, умений и навыков, но и побуждает человека к осознанию своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста» [1, с. 1].

Предполагается, что ряд ОК и ПК будет реализован с помощью дисциплины «Иностранный язык».

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 Юриспруденция квалификация «бакалавр», пункт 7.3 гласит: «Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий ... в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [3, с. 10].

Однако, ни стандарт, ни рабочая программа не включают требования к организации и содержанию внеаудиторной работы по иностранным языкам, изучающимся в вузе.

Между тем, сокращение сроков обучения иностранным языкам на юридических факультетах с полутора лет до одного года и, как следствие, сокращение количества аудиторных часов, заставляют по-новому взглянуть на потенциальные возможности внеаудиторной работы и её роль в формировании профессиональной и личностной компетентности выпускника, соответствующей образовательному и профессиональному стандартам и учитывающей условия вуза, а также пожелания работодателей региона.

Согласно ФГОС ВПО (пункт 4.4), «Бакалавр по направлению подготовки 030900 Юриспруденция должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

- нормотворческая деятельность: участие в подготовке нормативно-правовых актов;
- правоприменительная деятельность: обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей

решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; составление юридических документов;

- правоохранительная деятельность: обеспечение законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства; охрана общественного порядка; предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие и расследование правонарушений; защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности;
- экспертно-консультационная деятельность: консультирование по вопросам права; осуществление правовой экспертизы документов;
- педагогическая деятельность: преподавание правовых дисциплин; осуществление правового воспитания» [3, с. 2-3].

Для того чтобы научить студентов решать данные задачи в их профессиональной деятельности и продемонстрировать возможности осуществления их будущей профессиональной деятельности с привлечением потенциала предмета «Иностранный язык», кафедра иностранных языков Байкальского государственного университета экономики и права (БГУЭП), в рамках ежегодной студенческой научно-практической конференции, уже несколько лет организует и успешно проводит различные внеаудиторные мероприятия, которые способствуют повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка и расширению их представлений о сферах применения знаний по данному предмету.

Студенческая научно-практическая конференция на кафедре иностранных языков БГУЭП является комплексным мероприятием, включающим несколько конкурсов. Традиционными являются конкурс переводов оригинального юридического текста, терминологические и страноведческие викторины, круглые столы. Именно эти направления и разрабатываются кафедрой для работы со студентами. На первый взгляд, это только один пункт плана внеаудиторной работы кафедры иностранных языков БГУЭП. Однако в силу своей комплексности, подготовка, проведение и анализ результатов данного мероприятия ведутся на протяжении всего учебного года. Сотрудниками кафедры разработаны основные положения по каждому из конкурсов, определены критерии оценивания. Ежегодно производится обновление общей тематики конференции, материалов, предлагаемых на конкурс, подбор текстов для перевода, составление вопросов викторины, определение участников и сроков проведения, составление итоговой программы мероприятий, оповещение преподавателей и студентов. Тематика конференции обусловлена изучаемым студентами учебным материалом, их будущей специальностью, а также новыми тенденциями и событиями, происходящими в мире.

Так в 2011/12 учебном году конференция была посвящена теме “Combating the World of Crime”, в 2012/13 учебном году – “Causes Celebre”, в 2013/14 учебном году – “Servants of Justice”.

Студенты новых специальностей – Международные отношения и Национальная безопасность, были вовлечены во все внеаудиторные мероприятия, при этом тематика конференции на данных факультетах отражала особенности их будущей профессии – “Diplomatic and Business Etiquette” (факультет Международные отношения), “Secret Services: Countering Threats” (факультет Национальная безопасность).

С принятием нового ФГОС ВПО организаторами конференции были проведены методические семинары по разработке и внедрению новых форм внеаудиторной работы со студентами юридических специальностей с учётом компетентного подхода, с их последующим включением в обновлённые УМК и рабочие программы.

В результате в программу конференции для студентов юридических факультетов, наряду с традиционными викторинами и конкурсами, были включены новые внеаудиторные мероприятия: конкурс стендовых докладов и форма проектной деятельности, сопровождающаяся презентацией в PowerPoint.

Данные виды внеаудиторной деятельности отвечают требованиям нового государственного образовательного стандарта и способствуют формированию ряда общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций, обозначенных в стандарте. Так, например, конкурс стендовых докладов и форма проектной деятельности, сопровождающаяся презентацией в PowerPoint, способствуют развитию у студентов юридических специальностей следующих компетенций: способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5); стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12); владеет необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13).

При выполнении переводов оригинальных юридических текстов, при подготовке конкурсных заданий по

страноведению, происходит формирование и развитие компетенций использования основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации, умения работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11) и способности работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12).

Лучшие студенческие работы и особо отличившиеся конкурсанты отмечаются почётными грамотами и поощрениями. Их участие оценивается бонусными баллами, которые учитываются при формировании итоговой рейтинговой оценки. В текущем учебном году лучшие стендовые доклады приняли участие в городской межвузовской научно-практической конференции «Закон и правопорядок через призму разных культур», которая проходила в Иркутске 20 марта 2014 года в ФГКОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России».

Итоги конференции публикуются на сайте университета.

Список литературы

1. Залюбовская Е.Г. Внеаудиторная воспитательная работа в вузе как средство формирования профессиональной и личностной компетентности специалиста-менеджера: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Залюбовская Елена Геннадьевна. – СПб., 2009. – 24 с.
2. Никонова Я.И. Инновационное развитие российской системы образования: анализ трёх поколений стандартов. // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 8. – С. 299-302.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция [текст] / Электронный ресурс: URL: <http://www.edu.ru>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (по областям и уровням образования)

Евдокимова О.В.¹, Левина Л.В.²

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСТРОЕННОГО НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДАХ

¹учитель начальных классов высшей категории ГУ школа-гимназия № 11 города Усть-Каменогорска;

²кандидат психологических наук, доцент кафедры юриспруденции и общеобразовательных дисциплин Московский университет экономики, статистики и информатики (Усть-Каменогорский филиал).

INTEGRATIVE APPROACH TO DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE BASED ON PSYCHO-PEDAGOGICAL METHODS

Evdokimova Olesya, Teacher of primary classes of the highest category, SI school-gymnasium № 11 Ust-Kamenogorsk

Levina Larissa, Cand. Sc (Psychology), Assoc Prof., department of Law and General Subjects Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (branch Ust-Kamenogorsk)

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема использования интегративного подхода при развитии познавательной деятельности детей младшего школьного возраста. Анализируются приемы и методы как психологического так и педагогического характера способствующие стимулированию познавательной активности ребенка. Показаны психологические и педагогические условия используемые в процессе развития познавательной деятельности в системе их интеграции.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательная активность, условия развития познавательной активности, анализ, синтез, обобщение, проектная деятельность, интерес, интеграция образовательных областей, психолого-педагогические методы.

ANNOTATION

The article considers the problem of integrative approach using in the development of the cognitive activity of children of primary school age.

It analyzes psychological and pedagogical techniques and methods which help to stimulate child's cognitive activity.

We considered psychological and pedagogical conditions used in the development of cognitive activity in the system of its integration.

Keywords: cognitive activity, conditions of development of cognitive activity, analysis, synthesis, generalization, project activity, interest, integration of educational areas, psychological and pedagogical methods.

Современная ситуация в нашем обществе, показывает, что научно-техническое и социальное развитие крайне динамично, оно отчетливо демонстрирует нарастающую интеллектуализацию практически всех сфер человеческой жизни. Основанием тому является тот факт, что развитие общества и социальные перемены в нем все чаще реализуются в форме новых технологий, зачастую радикально меняющих определенные сферы жизни, например, коммуникативную культуру, технологическую и техническую развитость и пр.

В XXI мышление и интеллект становятся важной составляющей успешной личности, так как на сегодняшний день наиболее значимыми являются знания и активы. Интеллектуальная развитость, интеллектуальный потенциал общества и индивида становятся все более востребованными современной жизнью – вплоть до того, что они определяют возможности не только развития, но самого существования в мире.

Высказанное когда-то К.Марксом еще в середине XIX века предвидение, что наука становится важнейшей

производительной силой общества полностью оправдалось. Современные наукоемкие технологии и научно-технический прогресс являются примером этому.

Научно-технический прогресс, затрагивая все сферы жизни современного человека накладывает отпечаток на требования, предъявляемые к обучению и воспитанию детей. Современный школьник охвачен огромным потоком различной информации, в которой он должен уметь ориентироваться и селективно отбирать наиболее нужную и значимую. С каждым годом повышаются требования к образовательному процессу, уровню обучения и его эффективности. Все это диктует необходимость стимулирования развития познавательной активности.

Особая роль, по нашему мнению в развитии познавательной активности должна отводиться младшей школе. Познавательный интерес является образованием формирующимся и развивающимся, в этой связи его развитие должно начинаться в самом начале вхождения ребенка в процесс школьного обучения. В психолого-педагогических исследованиях установлено, что познаватель-

ный интерес выступает ведущей и ключевой составляющей мотивации учения. Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., показывают, что, познавательный интерес, это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий, устремленный характер. Чем выражение познавательный интерес, тем более качественно накапливается и формируется так называемый кристаллизованный интеллект.

Для стимулирования развития познавательной деятельности у младших школьников требуется создание специальных условий. Анализ литературы показывает, что особая роль отводится специально создаваемым педагогическим условиям.

Познавательная деятельность личности развивается через силу и особенности познавательного интереса. Сила познавательного интереса состоит в том, что, являясь глубоко личностным образованием, он «обнажает объективные ценности обучения, сообщает учению силу, легкость, интенсивность и быстроту; придает познавательной деятельности личностный смысл; содействует ее продуктивности, снимает негативное состояние участников деятельности (устомление, инертность, равнодушие); придает всей учебной деятельности благоприятный эмоциональный тонус ...» [1, с. 83]. Благодаря познавательному интересу деятельность ученика становится плодотворной. Интерес к деятельности побуждает человека к ее дальнейшему продолжению содействуя ее длительности и продуктивности.

Как мы видим структура познавательной деятельности и развитие познавательного интереса неразрывно связаны с особенностями и характером личности, что диктует необходимость включения и психологических методов и приемов в структуру его развития.

В развитии познавательной деятельности личности в целом и младшего дошкольника в частности наиболее целесообразно использование интегративного подхода. Такой подход предполагает восстановление естественной целостности познавательного процесса на основе установления связей и отношений между искусственно разделенными компонентами педагогического процесса. С помощью интегративного подхода можно преодолеть дальнейшую денатурализацию процесса обучения, способствовать достижению его природосообразности и сближению с жизнью [8].

Практика работы показывает, что стимулирование познавательного интереса с целью более динамичного развития познавательной деятельности зачастую идет в отрыве от психологической его составляющей что является в корне не верным.

Познавательный интерес является важнейшим видом интереса вообще. Поэтому он характеризуется всеми особенностями интереса как психологического образования и в то же время он отличается своей областью и направленностью. По мнению Г. И. Щукиной, познавательный интерес – это «... избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и к самому процессу овладения знаниями». [1, с 11]

Психологическая структура познавательного интереса представляет собой сплав эмоционально – волевых и мыслительных процессов. В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательного интереса проявляются:

- активный поиск;

- догадка;
- исследовательский подход;
- готовность к решению задач.

Эмоциональные проявления вплетены в познавательный интерес:

- эмоции удивления;
- чувства ожидания нового;
- чувство интеллектуальной радости;
- чувство успеха.

Интеллектуальная, волевая и эмоциональные стороны познавательного интереса составляют не его части, а единое взаимосвязанное целое. Ядром познавательного интереса являются мыслительные процессы. В интересе сплетены мысль, воля, эмоции. Они его основа (Щукина Г.И.) [6, с.36].

Эти положения являются наиболее важными и определяют необходимость использования интегративного подхода.

Среди разнообразных приемов обучения познавательные задания занимают все большее место, так как являются наиболее мощным средством активизации деятельности учащихся, развитием их творческих способностей (О.В. Евдокимова, 2009) [2, с. 136].

Наш опыт работы показал, что развитие познавательной деятельности младших школьников будет проходить более успешно, если дополнительно использовать на разных этапах урока познавательные задания на сравнение, классификацию, анализ и синтез, обобщение, установление причинно-следственных связей [2, с. 137].

Еще одним мощным средством стимулирования является использование метода проектов, или проектная деятельность. Технология проектного обучения может быть эффективно использована, начиная с начальной школы, при этом, не заменяя традиционную систему, а органично дополняя, расширяя ее. Учитывая возрастные и психолого-физиологические особенности младших школьников, при организации проектной деятельности в начальной школе темы детских проектных работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей. Целесообразно в процессе работы над проектом проводить с младшими школьниками экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции. В этом контексте представляют интерес опросы, интервьюирование учениками отдельных лиц, для которых предназначен детский проект.

Как показал наш опыт работы в использовании технологии проектного обучения в начальных классах эффективна следующая последовательность приобщения учащихся к проектной деятельности: от недолговременных (1–2 урока) однопредметных проектов к долговременным, межпредметным, от личных проектов к групповым и общеклассным. Дети причащаются с начальных классов к публичным выступлениям. Это довольно сложно для данного возраста. Особого внимания в начальной школе требует завершающий этап проектной деятельности – презентация (защита) проекта.

Мы считаем, что работа в технологии проектного обучения максимально позволяет использовать интегративный подход нацеленный на развитие не только познавательной активности, но и личности в целом. Основанием к этому служит тот факт, что особое значение проектной деятельности в начальной школе заключается в том, что в ее процессе младшие школьники приобретают социальную практику за пределами школы, адаптируются к современным условиям жизни. Использование

технологии проектного обучения в начальной школе способствует развитию таких качеств личности, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность, инициативность, настойчивость, толерантность.

Если ученик сумеет справиться с работой над учебным проектом, можно надеяться, что в настоящей взрослой жизни он окажется более приспособленным: сумеет планировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т.е. адаптироваться к меняющимся условиям.

В результате работы по методу технологии проектной деятельности мы получаем следующее:

- повышается творческая активность (уровень интеллекта, участие в олимпиадах, конкурсах и т.д.);
- возникает интерес к изучению школьных предметов;
- повышается успеваемость;
- возникает потребность в планировании своей деятельности;
- формируется адекватная самооценка, взаимооценка;
- формируется ряд коммуникативных умений;

Таким образом, через использование рассмотренных нами выше инструментов и методов развития познавательной активности формируется глубокий и устойчивый интерес.

Глубокий и устойчивый интерес, как указывают психологи (Морозова Н.Г.) [3, с.23], проявляется в одном из трех направлений:

- в длительной направленности личности на изучение определенного предмета и потребности в расширении и углублении знаний по этому предмету; в наличии все более значительных успехов;
- в самостоятельном и творческом подходе к изученным вопросам, в дополнительном более глубоком изучении ряда разделов предмета;
- в добровольном выборе заданий повышенной трудности и их успешном выполнении.

Как мы видим, в качестве и характере развития познавательного интереса который в последствие влияет на познавательную деятельность в целом огромная роль принадлежит и психологической составляющей.

Возникает противоречие между потребностью в интенсивном развитии познавательной деятельности младшего школьника и отсутствии учета его психологической составляющей отраженной на уровне личностных особенностей.

Решение данного противоречия возможно только при использовании интегративного подхода, где педагогическая составляющая создаёт дидактические условия для обучения и «наполняет» весь процесс наиболее значимыми и эффективными методами и методиками, а психологическая составляющая позволяет с учетом личностных психологических особенностей создать максимально комфортные освоение этих методов.

На рисунке 1, мы попытались наглядно отобразить суть интегративного подхода в развитии познавательной деятельности младших школьников.

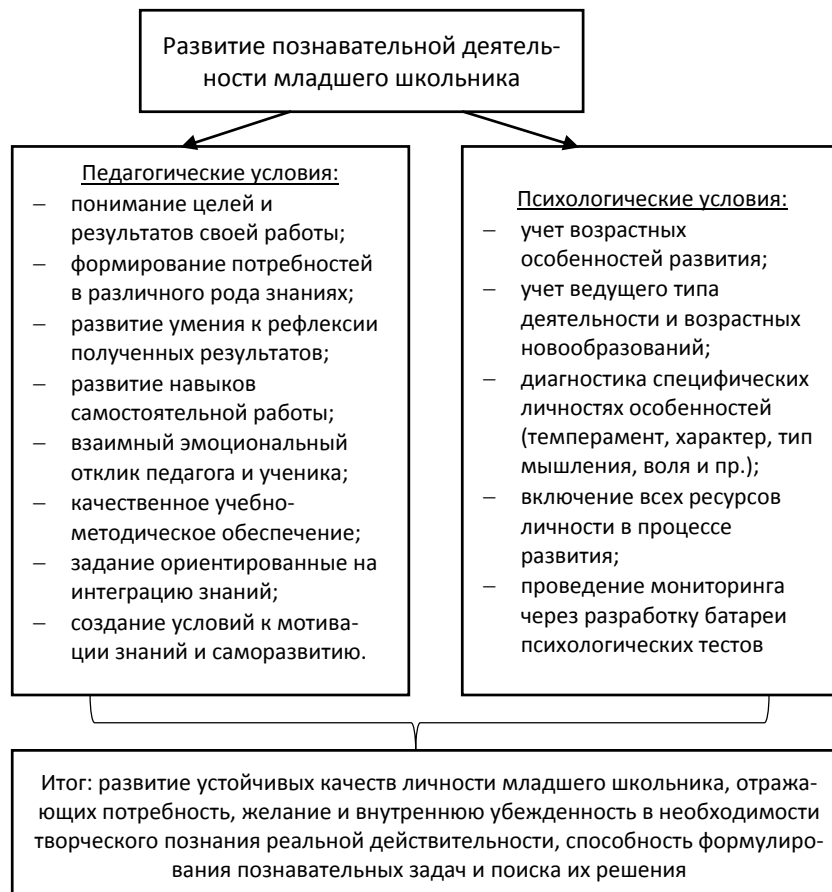


Рисунок 1 – Подход к развитию познавательной деятельности младшего школьника построенный на принципах интеграции педагогики и психологии.

Как видно из рисунка 1, только с учетом интеграции педагогического и психологического подхода возможно достижение эффективности в формировании познавательной деятельности. Педагогический подход создает условия и предлагает качественные инструменты, но без учета психологических особенностей (возраст, темперамент, характер, ведущий тип деятельности и пр.) достижение хорошего результата будет осложнено.

Психологические условия позволяют найти индивидуальный подход к каждому ученику, но вместе с тем выстроить качественно организованную групповую работу. Например, при использовании технологии проектной деятельности организация творческих заданий при использовании интегративного подхода дается каждому ребенку с учетом его социально-психологических и мыслительных особенностей. Такой подход позволяет быстро и эффективно включиться в процесс групповой работы каждому ребенку, сформировать уровень сложности задания опираясь на специфические особенности его мышления и памяти.

Использование интегративного подхода в развитии познавательной деятельности младших школьников расширяет границы для проявления творческой активности как учеников, так и педагогов, позволяет «смягчать» процесс адаптации ребенка к получению большого объема информации, развивает интерес к науке и знаниям, индивидуализирует процесс обучения и в целом, дает возможность укрепить межгрупповое взаимодействие.

Практика нашей работы показала, что при активном стимулировании познавательной деятельности младших школьников, построенных в адекватных для детей педагогических и психологических условиях достигаются следующие результаты:

- улучшается и укрепляется взаимодействие педагога, воспитанников и их родителей;
- усиливается межпредметная интеграция знаний, умений и навыков;

- развивается самостоятельность, познавательная активность, исследовательски-творческая деятельность;
- формируется способность анализировать ситуацию и умения, нестандартно решать проблему;
- происходит наращивание умения оценивать свои возможности, делать осознанный выбор.

Список литературы

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176с.
2. Евдокимова О.В. использование познавательных заданий на уроках «Познание мира» в 3 классе. //Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные аспекты формирования и совершенствования профессиональных компетенций педагогов дошкольного и начального образования». – Часть 3. – Изд-во ВКГУ им С.Аманжолова, 2009. – С136-142
3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М. Знание, 1979 – 47с.
4. Особенности психического развития детей 6 – 7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера, М. Педагогика, 1988 – 136с.
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М. Педагогика, 1980 – 240с.
6. Щукина Г.И. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся. М. ЛГПИ им. Герцена, 1985 с.170
7. Погорелова Н.А. Формирование познавательных интересов младших школьников в процессе изучения природоведения во 2 классе. Учебное пособие. – Свердловск: Свердловский пед. институт, 1983. – 56с.
8. http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/283179.

Глазунова Г.Б.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*учитель МОУ СОШ № 110 г. Волгограда старший методист,
МОУ «Центр развития образования» Волгограда*

Аннотация

В статье раскрываются основные принципы организации учебно-исследовательской деятельности в общеобразовательных организациях. Статья содержит характеристику основных видов исследовательской работы со школьниками. Приведен анализ практики приобщения школьников к науке, предлагаются вариативные формы исследовательской деятельности в школе в урочное и внеурочное время.

Ключевые слова: исследование, учебно-исследовательская деятельность, учебное исследование, научное общество учащихся, универсальные учебные действия

Сегодня российское образование идет по пути кардинальных преобразований во всех направлениях. Повсеместное введение новых образовательных стандартов в начальной школе в 2011 г. и их апробация в основном и старшем звене, принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 г. и Стандарта педагога (введение с 1 января 2015 г.) поставили учителя

в совершенно новые условия. Он перестал быть учителем-лектором и стал учителем-координатором. Теперь его задача - создать для каждого ученика индивидуальную траекторию развития своих способностей, не просто дать знания, а научить их находить самостоятельно с помощью овладения универсальными учебными действиями.

Сегодня, когда широкое распространение получили такие технологии, как проектная и исследовательская деятельность, наиболее важным становится развитие познавательных способностей учащихся.

Статья 34 (п. 1 подпункт 23-24) и статья 77 Федерального закона от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» направлены на выявление и поддержку лиц, проявляющих выдающиеся способности. Одним из способов выявления и развития творческих и интеллектуальных способностей как раз и является исследовательская деятельность, проявляющаяся в олимпиадах, конкурсах, конференциях. Таким образом, целью статьи является рассмотрение основных форм и методов организации исследовательской деятельности в общеобразовательных организациях.

Но, прежде всего, надо начать с определения «исследование» и специфики школьного исследования (в отличие от исследований в высших учебных заведениях).

Под исследованием в широком понимании подразумевают процесс выработки новых знаний, в более узком - процесс изучения чего-либо. Любое исследование строится на следующих принципах: объективность, доказательность, воспроизводимость, точность.

Учебное исследование – это процесс поисковой познавательной деятельности (изучение, выявление, установление чего-либо)[2, с. 135]. Применение данной технологии позволяет привлечь учащихся к исследовательской работе. Но основной упор делается именно на учебный характер этого процесса. Поэтому и его отличительной от научной деятельности (где целью является установление новых ранее неизвестных или неизученных знаний) чертой будет развитие личности учащегося и овладение первоначальными универсальными способами исследовательской деятельности. Главное – научить самому процессу исследования.

Учебно-исследовательская деятельность свидетельствует о реализации метапредметного компонента образования, формирования универсальных учебных действий: постановка цели и определения задач для ее достижения, умение определить объект и предмет исследования, правильно выбрать методы (прежде всего, общенаучные) исследования.

Учебные исследования можно разделить на следующие типы:

Предметные исследования проводятся по одному учебному предмету. Такое исследование помогает углубить знания учащегося в этой области. Чаще всего мотив подобного исследования вызван при прохождении новой темы на уроке, которая могла лично заинтересовать ученика или вызвать определенные трудности при ее изучении. Относительно обществоведческих наук это может быть полярность взглядов на события или явления.

Межпредметное исследование происходит на стыке нескольких учебных предметов. Оно может находиться как в одной научной области, так и в разных. Например, литература и история (или обществознание), информатика и обществознание, история и математика и т.д. Результатом подобных исследований является углубление знаний по нескольким предметам. Мотивом здесь может служить многоаспектность изучаемой темы, различные научные подходы и приемы, применяемые в её изучении.

Надпредметное исследование не связано ни с одним учебным предметом, но его объект является значимым как для ученика, так и для учителя. Оно может быть

направлено на изучение важных общественных проблем различного масштаба (школы, муниципалитета, региона и т.д.). Возможно, здесь исследование будет переплетаться с проектной деятельностью. Конечно, решающую роль здесь должен сыграть учитель, правильно мотивировав ученика на решение поставленной задачи.

По форме учебные исследования могут быть представлены реферативными, экспериментальными или описательными исследованиями, учебно-исследовательской работой, исследовательским проектом (как учебный проект), творческой работой.

С чего начинается учебно-исследовательская деятельность? Прежде всего, она начинается с наличия методической базы и педагога, владеющего учебно-исследовательской технологией обучения. Ведь именно от него во многом зависит успешность школьника. Начиная работу в области формирования у учащихся исследовательской компетентности, учитель, прежде всего, должен владеть психолого-педагогическими основами ее формирования. Создавая условия для внутренней мотивации и интереса к исследовательской деятельности, он должен учитывать возрастные особенности школьника. Естественно, что в начальной школе едва ли можно говорить о написании полноценной учебно-исследовательской работы. Здесь, как и в последующих нескольких классах, исследовательская деятельность проходит в игровой форме, например, создании мини-проекта. Главное - на ранних ступенях направить усилия на формирование исследовательской активности, чтобы ребенок сам желал познать мир, получить новые для себя знания.

Осуществление исследовательской деятельности может происходить как на уроках, так и внеурочное время. Урок может быть представлен в форме творческого отчета, проекта, презентации, урока-путешествия, дебатов, экспертизы. Такие уроки требуют от педагога тщательной подготовки и творческого подхода в организации работы учащихся, знание психологической обстановки и интеллектуальных способностей класса. Урок может приобретать форму исследовательской деятельности полностью или включать в себя элементы исследования. Для педагога важно при планировании учитывать уровень подготовленности класса к исследовательской деятельности, правильно выбирать формы и методы организации как индивидуальной, так и коллективной работы, уметь создавать проблемные ситуации. Учитель должен создать такие условия, при которых ученик не просто будет вовлечен в исследовательскую деятельность, а будет ей обучен. Так, на уроках истории особую значимость приобретает работа с историческими источниками. Эффективным здесь становится применение приемов технологии развития критического мышления, например, метод шести шляп, составление кластера, синквейна и др.

Тем не менее, в большей степени исследовательская работа учащихся в образовательном учреждении проводится во внеурочной деятельности. Одной из наиболее распространенных форм её проведения являются научные общества учащихся. В школах они могут быть организованы по-разному, в зависимости от количественного состава, структуры учреждения, наличия экспериментальных и инновационных площадок, наличия программ, реализуемых на углубленном или профильном уровне. В НОУ обычно входят учащиеся 8-11 классов и

количественный состав объединения может варьироваться. Руководство осуществляет заместитель директора по учебной (или научно-методической) работе, а также представитель от учащихся. НОУ может состоять из различных научных секций как по учебным предметам, так и по научным линиям. Основными направлениями работы объединения могут являться включение в исследовательскую деятельность учащихся в соответствии с их научными интересами (посредством анкетирования, наблюдения и т.д.); обучение основам исследовательской деятельности (через проведение семинаров, круглых столов, консультаций); сотрудничество с представителями науки в различных областях знаний (включая привлечение научных сотрудников к руководству работами учащихся и их рецензированию); подготовка, организация и проведение (участие) конференций, конкурсов, фестивалей, олимпиад; редактирование и издание (направление статей на издание) ученических сборников.

Функционирование НОУ позволяет сделать исследовательскую работу в образовательном учреждении системной, что, в свою очередь, повышает мотивацию со стороны учащихся и самих учителей.

Развитие исследовательских способностей у учащихся может также осуществляться на факультативах, курсах по выбору, элективных курсах, в предметных клубах. Нельзя забывать и об индивидуальной внеурочной деятельности учеников.

Результатом учебно-исследовательской деятельности становится учебно-исследовательская работа или проект, в которых будут указаны учебно-исследовательские цель, задачи, методы, этапы работы и т.д. Но любое исследование начинается с выбора области исследования и формулировки темы. Если область исследования определить (в большинстве случаев) не представляет сложности – это может быть вызвано личным интересом учащегося к тому или иному предмету, нацеленность в дальнейшем продолжить образование в этой области, актуальность данного научного направления в обществе и т.д., то выбор темы представляется достаточной сложной работой. И здесь, конечно, большую роль играет учитель (научный руководитель), который должен не просто научить формулировать тему исследования, но и находить оригинальный подход к исследуемой проблеме, рассмотреть изученную ранее тему с новой стороны. Тема не должна быть слишком простой и, в то же время, не быть слишком «громоздкой» в исследовании (например, «Ликвидация безграмотности в СССР») в теме исследования всегда присутствует проблемный характер (например, «Ликвидация безграмотности в СССР средствами агитационных плакатов»). В то же время нельзя забывать, что тема должна быть интересна учащемуся (работа не будет эффективна, если тема исследования навязана учащемуся). Нельзя забывать и о возможностях учащегося выполнить намеченное исследование (это связано и с наличием информации, ее обработкой), а также о возрастных особенностях и доступности темы исследования (учащийся должен представлять, что он будет исследовать, поэтому тема не должна содержать сложных научных терминов, не соответствующих возрасту). В теме исследования отражается его объект, предмет и цели. Определение объекта и предмета исследования представляется особо важной задачей, так как от этого в дальнейшем зависит структура и глубина работы. Главная задача учителя на этом этапе исследования - научить видеть различия между элементами исследования (объект - понятие

более широкое, это некая область исследования, предмет же представляет собой часть исследуемой области). Так, если темой исследования является ликвидация безграмотности в СССР средствами агитационных плакатов, то объектом исследования будет ликвидация безграмотности в СССР, а предметом - роль агитационных плакатов в ликвидации безграмотности в СССР.

В процессе исследовательской деятельности учащиеся овладевают методами научного познания: наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, обобщение, которые в дальнейшем легко применяют в учебной деятельности. На уроке и во внеурочном процессе должны быть созданы условия, способствующие активной исследовательской деятельности школьников:

- во-первых, эмоциональная атмосфера в коллективе (как педагогическом, так и ученическом) должна быть спокойной и доброжелательной;
- во-вторых, необходимо стимулирование учащихся и педагогического коллектива;
- в-третьих, работа в учреждении должна представлять собой систему (когда процесс охватывает все звенья в образовательном процессе), а не носить эпизодический характер (когда исследовательской деятельностью занимается только один педагог);
- в-четвертых, методическое сопровождение и методическая готовность педагога к осуществлению исследовательской деятельности. Педагог должен не просто владеть навыками исследования, но и уметь создать условия для овладения ими учащимися.

В заключение стоит отметить, что главное в учебно-исследовательской деятельности - научить школьника самостоятельно ставить перед собой вопрос «Что я хочу исследовать?» и находить ответ на него.

Литература.

1. Борытко Н.М. Методология психолого-педагогических исследований / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГМПК РО, 2006 – 284 с.
2. Далингер В.А. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении математике. // Успехи современного естествознания. – № 7. – 2012. – С. 134-136.
3. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб.: КАРО, 2005. - 96 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. №1897 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. № 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
7. Что такое учебный проект? / М.А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – С. 44

Ильенко Н.М.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

*канд. пед. наук, доцент Белгородского государственного национального
исследовательского университета, г. Белгород*

*METHODOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN
PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN LIGHT OF THE STANDARDS OF THE SECOND GENERATION*

Ilyenko Natalia Mikhailovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Belgorod state national research University, Belgorod

АННОТАЦИЯ

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников – задача, поставленная современными требованиями к результатам начального образования. В статье предложена классификация коммуникативных действий и определены условия их формирования.

Ключевые слова: универсальные коммуникативные действия, младший школьник, педагогические условия формирования, урок родного языка.

ABSTRACT

The formation of communicative universal educational actions primary school students the task of modern requirements to the results of primary education. The paper proposes a classification of communicative action and the conditions of their formation.

Keywords: universal communicative action, the younger the student, pedagogical conditions of formation, the lesson of the native language.

Современный этап развития общества определяет новые цели образования. Выпускнику школы важно не только усвоить определённый объём знаний, но и освоить универсальные учебные действия (УУД), которые дают учащемуся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в структуре самой учебной деятельности [8].

Коммуникативная сторона развития младшего школьника - одна из самых приоритетных задач начального школьного образования. Умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации, высокая активность определяют достижения человека практически во всех областях жизни. Общение – неотъемлемая часть любого урока, поэтому формирование коммуникативных универсальных учебных действий ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса.

В рамках обучения особое значение приобретает коммуникативная деятельность учащихся. Коммуникация обеспечивает совместную деятельность детей и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности: установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнёра. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнёра по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Успешной соци-

ализации будет способствовать умение выстраивать отношения с другими людьми, работать в группе и коллективе, возможности сотрудничества.

Форм работы, направленных на формирование коммуникативных учебных действий, несколько. На уроках родного языка можно выделить два взаимосвязанных направления развития коммуникативных универсальных учебных действий: это развитие устной научной речи и развитие комплекса умений, на которых базируется грамотное эффективное взаимодействие.

К первому направлению можно отнести все задания с проговариванием вслух при изучении новой темы, задания повышенной трудности.

Ко второму направлению формирования коммуникативных универсальных учебных действий относится система заданий, нацеленных на организацию общения учеников в паре или группе, поэтому на уроках желательнее часто организовывать групповую работу [3].

Существуют различные подходы к классификации коммуникативных универсальных учебных действий. Так, можно выделить следующие коммуникативные действия, приняв за основу правила сотрудничества: а) планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками: определение цели, функций участников, способов взаимодействия; б) постановка вопросов: инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; в) разрешение конфликтов: выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; г) управление поведением партнёра: контроль, коррекция, оценка действий партнёра; д) умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка

Среди наиболее важных и широких умений, которые должны осваивать учащиеся, два непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий: 1) общение и взаимодействие (коммуникация), т. е. умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; 2) работа в группе (команде), т. е. умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации [5]

А.Г. Асмолов [1] классифицирует коммуникативные действия, разделяя их на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: 1) коммуникация как взаимодействие, 2) коммуникация как сотрудничество; 3) коммуникация как условие интериоризации.

Рассмотрим каждую группу коммуникативных универсальных учебных действий.

Первая группа (коммуникация как взаимодействие) — коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Важной вехой в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях. В 6-7-летнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс децентрации.

Вторую большую группу (коммуникация как кооперация) коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности

Сотрудничество — это совокупность способностей, направленных не только на обмен информацией и действиями, но и на тонкую ориентировку в эмоционально-психологических потребностях партнеров по современной деятельности. Сотрудничество связано с такими умениями: а) оказывать поддержку и содействие тем, от кого зависит достижение цели; б) обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе; в) устанавливать с людьми тёплые отношения взаимопонимания; г) устраивать эффективные групповые обсуждения; д) обеспечивать обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений; е) чётко формулировать цели группы и позволять её участникам проявлять собственную энергию для достижения этих целей; ж) адекватно реагировать на нужды других [5].

Третью большую группу (коммуникация как условие интериоризации) коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развитие речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984). Индивидуальное сознание и

рефлексивность мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми.

Определяют показатели коммуникативных УУД, причём от класса к классу эти показатели усложняются и требования к коммуникативным действиям школьников возрастают.

В процессе формирования коммуникативных УУД необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Это является первым методическим условием.

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижений, инициативы, самостоятельности учащегося.

При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. В состав базовых (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты: а) потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; б) владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; в) приемлемое (т. е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества; г) ориентация на партнера по общению; д) умение слушать собеседника.

К 6—6,5 года дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выражать просьбу, благодарность, извинение и др., уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого.

Однако наблюдения показывают, что не всегда младшие школьники способны правильно выражать свои эмоции, что может затруднить процесс коммуникации, это накладывает негативный отпечаток на все три вида коммуникативных УУД. Интонационный компонент коммуникативных действий предполагает владение правилами выразительности речи. Компонентами интонационной выразительности являются ритм, мелодика, темп, громкость речи, тембр, логическое ударение, способствующие интонированию речи.

Обучение интонации является одним из наиболее сложных аспектов преподавания русского языка в начальной школе. Богатство интонационных возможностей неисчерпаемо так же, как неисчерпаем интеллектуальный и эмоциональный мир человека. В.В. Голубков выделяет два вида интонации: логическую интонацию, которая передаётся с помощью логического ударения, мелодики, паузы и экспрессивную, передающую чувства оратора, его отношения к людям, событиям о которых он говорит [4, с. 67].

Основным направлением начального образования является развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников, при котором они должны не только научиться чувствовать радость, гнев, удовольствие, но знать, как их проявляют окружающие, уметь выражать их

в речи интонационно. К сожалению, наблюдения показывают, что даже в свете стандартов второго поколения в начальной школе формированию эмоционального компонента речи уделяется недостаточно внимания.

Развитие эмоциональной сферы ребенка, процессов эмоциональной регуляции возможно изучать по показателям эмоциональной насыщенности и эмоциональной окрашенности речемыслительных процессов, эмоциональная регуляция которых может отслеживаться по эмоциональной окрашенности продуцированного текста, реализуемой в формально-языковой и в смысло-содержательной сторонах речевого высказывания [2, с. 124].

Эмоционально-экспрессивный компонент коммуникативных действий определяется эмоциональной функцией интонации и всеми просодемами – компонентами интонации. Т. М. Николаева исключает её из сферы лингвистики. Л. Р. Зиндер видит в эмоциональной интонации выражение модальности – языковой категории, присущей любому высказыванию. Эмоциональная окраска высказывания достигается модификацией всего интонационного рисунка (с использованием различий в темпе, общем уровне интенсивности, высоты) [6, с. 23].

Формирование эмоционального компонента способствует развитию интеллекта, мыслительных способностей, эмоциональной сферы детей [7, с. 9], так как в процессе озвучивания текста учащимся необходимо отыскать подходящую интонацию, согласно смыслу и настроению высказывания, установить связи между его частями, выделить главное, выдержать паузы, выбрать соответствующий темп и тембр, громкость.

Важно определить, при каких условиях возможно формирование эмоционально-экспрессивного компонента коммуникативных универсальных учебных действий.

Использование коммуникативно-деятельностного подхода при формировании коммуникативных УУД на уроках русского языка и литературного чтения является первым и главным условием, при котором учащиеся включаются в речевую деятельность. Учащиеся должны осознавать потребность в общении со взрослыми и сверстниками.

Процесс овладения эмоционально-экспрессивным компонентом основывается на подражании языковой среде. Это второе условие формирования эмоционального компонента. Главную роль играют слуховые ощущения. Словесное описание экспрессивно-эмоциональных состояний помогает закреплению эмоционального опыта. Опора на зрительный анализатор даёт школьнику возможность следить за артикуляцией учителя, характерными мимикой и жестами, сопровождающими разные эмоции.

Третьим условием является отбор учебного материала: текстов, в которых представлены различные коммуникативные ситуации, требующие выражения эмоций. По времени выполнения упражнение не должно быть слишком длительным, утомительным, так как первостепенное значение на уроках русского языка имеют грамматические упражнения.

В качестве четвертого условия выступает постепенная отработка эмоционального компонента речи, которая вначале осуществляется на основе механического приёма (внешнего), а затем психологического (внутреннего).

Пятое условие связано с систематической работой по формированию эмоционального компонента на уроках грамматики и правописания, чтения, факультативных занятиях, во внеурочной деятельности.

Использование коммуникативных ролевых игр – шестое условие формирования эмоционального компонента коммуникативных действий. Учащиеся начальной школы воспроизводят диалоги с картинками из детской жизни – их содержание понятно и интересно. Такие тексты являются стилизацией под разговорную речь. Для них характерна лексика с противоположными экспрессивно-стилистическими качествами.

Таким образом, работа по совершенствованию навыка выражения эмоционально-экспрессивного компонента должна быть целенаправленной, систематической, последовательной: сначала отрабатывать логическую интонацию на основе механического приёма, затем формировать эмоционально-экспрессивную интонацию на основе психологического приёма.

Примеры упражнений по отработке эмоционально-экспрессивной интонации: 1) прослушайте три варианта чтения диалога, выберите наиболее подходящий по громкости, темпу, выразительности; 2) определите, в какой жизненной ситуации может произойти подобный диалог; 3) определите настроение героев, как должны быть произнесены эти слова: быстро или медленно, громко или тихо; 3) какие слова в отрывке помогают определить, с какой интонацией следует читать эти фразы.

Совершенствование эмоционально-экспрессивного компонента коммуникативных действий способствует развитию интеллекта, мыслительных способностей, эмоциональной сферы детей.

Методисты рекомендуют использовать групповые формы работы. Учитель сообщает учащимся приёмы, связанные с восприятием деятельности каждого члена группы его партнёрами: 1) внимательно выслушать ответ товарища, оценить его полностью; 2) обратить внимание на логику изложения материала; 3) установить, умеет ли товарищ иллюстрировать свой ответ конкретными примерами, фактами; 4) тактично исправлять допущенные ошибки; 5) внести необходимые существенные дополнения; 6) дать обоснованную оценку ответа.

Учащимся предлагаются установки: а) - слушай внимательно партнера по общению; б) переспрашивай и уточняй, чтобы быть уверенным, что ты правильно его понял; в) отмечай прежде всего положительное; г) уважай чужие ошибки, вежливо объясни свое мнение; д) старайся работать хорошо; ж) при затруднениях проси помощи у партнера и оказывай эту помощь сам, если другой просит об этом; з) результатом работы пары/группы является ваше общее мнение; и) помни, вместе вы можете сделать гораздо больше, чем каждый по отдельности; к) поблагодари партнера за работу.

Успешность обучения в начальной школе во многом зависит от сформированности универсальных учебных действий. Развитие универсальных учебных действий обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося, которые в свою очередь определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения учебных дисциплин. Если в начальной школе у учащихся универсальные учебные действия будут сформированы в полной мере, то это обеспечит успешное обучение на последующих этапах.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Электронный ресурс] / Асмолова А.Г. – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/227435/asmolov>
2. Витт Н. В. Эмоциональная регуляция речемыслительных процессов / Н. В. Витт // Психологические и психофизиологические исследования речи / под ред. Т. Н. Ушаковой. – М., 1985. – С. 123-136.
3. Карамова Л. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках родного языка [Электронный ресурс] / Карамова Л.А. – Режим доступа: <http://www.prodlenka.org/nachalnaia-shkola/formirovanie-kommunikativnykh-universalnykh>
4. Мастерство устной речи: пособие для учителя / под ред. В. В. Голубкова – 2-е изд., исправл. и доп.. – М.: Просвещение, 1967. – 200 с.
5. Простоквашина Е.Н. Коммуникативные УУД в практике современного учителя [Электронный ресурс] / Е.Н. Простоквашина. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii>
6. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка / Н.Д. Светозарова, – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 175 с.
7. Сентюрина Н. И. Живое слово ребёнка в выразительном чтении в устной речи: теория и практика / Н. И. Сентюрина. – СПб.: Тип. В. Д. Смирнова, 1913. – 283 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii>

Мишакова В.Н.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

*канд. пед. наук, доцент Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург
ИПКиППРО ОГПУ*

INTRASCHOOL ASSESSMENT OF PUPILS IN BIOLOGY IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Mishakova Valentina, Candidate of Science, assistant professor of Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Ключевые слова: биология; Федеральные государственные образовательные стандарты; образовательные достижения учащихся; оценивание.

Keywords: biology; the federal state educational standards; educational achievements of pupils; assessment of pupils.

Аннотация. В статье авторы затрагивают проблемы оценивания учащихся по биологии в связи с переходом на ФГОС второго поколения.

ABSTRACT

In the article the author raises issues of assessment of educational achievements of pupils in biology in school

В настоящее время одним из приоритетных направлений модернизации системы российского биологического образования является формирование системы оценивания и совершенствование системы управления качеством образования. В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения основной функцией заявлено повышение качества образования. При этом общеобразовательные стандарты призваны задавать нижнюю допустимую границу уровня подготовки учащихся.

Одна из приоритетных задач развития биологического образования – обеспечение качества планируемых результатов и совершенствование системы оценивания, в том числе внутришкольное. До сих пор подобного рода общегосударственных норм не существовало. Представления об уровне образовательных предметных достижений по биологии складывались во многом стихийно, были нацелены на наиболее подготовленных школьников, а уровень требований к учебным достижениям зачастую был недоступен значительной части учащихся. Это приво-

дило к тому, что реальный уровень образовательных предметных результатов по биологии многих выпускников оказывался низким, а хорошая подготовка отдельных школьников не решала проблемы качества биологического образования в целом.

Объективно измерить образовательные достижения учащихся по биологии на внутришкольном уровне сегодня представляется проблематичным и практически невозможным, так как нет надежных современных инструментальных измерений и критериев оценивания.

Изучение современного состояния качества биологической подготовки учащихся позволило установить место данной проблемы в педагогической теории, выявить продуктивные идеи в оценке качества достижений учащихся по биологии и соотнести их с имеющимися разработками в методике преподавания биологии.

Регламентируемые результаты ФГОС требуют построения новой системы оценивания на уровне школы, которая позиционируется не только как способ получения сведений об уровне образовательных достижений, но и

как инструмент моделирования педагогической деятельности, направленный на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Закон РФ «Об образовании» делегирует школе ответственность за организацию и проведение оценивания в классе.

Принятый новый государственный образовательный стандарт, а также сопровождающие его регламенты и методические разработки предлагают внедрить в отечественную практику такую систему оценивания, которая построена на следующих основаниях:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. То есть оценивание осуществляется практически на каждом уроке биологии, а не только в конце учебной четверти или года.
2. Оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям.
3. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.
4. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке. То есть результаты учебной деятельности оцениваются не только и не столько учителем биологии (как при традиционной системе оценивания), сколько самими учащимися.

Современная школа имеет возможности и права для организации оценочной деятельности учащихся и должна:

- ориентировать на достижение результата (формирования универсальных учебных действий, освоения содержания предмета «Биология»);
- обеспечивать возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов.

В связи с этим, оценивание задает новые ориентиры в понимании учебных результатов, определяя иной ракурс организации учебного процесса. Устаревшая традиционная контрольно-оценочная система уже не позволяет объективно оценивать образовательные достижения учащихся. [1].

Переход на ФГОС второго поколения в основной школе ставит новые задачи в области оценивания образовательных достижений учащихся на внутришкольном уровне. Важнейшим условием управления качеством образования в ОУ является мониторинг, включающий:

1. предметные достижения, определяемые разноразновесным содержанием образования (базовый, повышенный, высокий).

Составляющие предметных достижений:

- объем знаний (совокупность предметных, культурологических, коммуникативных и общеучебных знаний, адекватных уровню основной образовательной программы ОУ);
- системность знаний (упорядоченность, взаимосвязь);
- мобильность знаний (способность их применять в реальной жизненной ситуации).

2. метапредметные достижения учащихся

Основным объектом оценки метапредметных результатов является:

- способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции;
- способность к сотрудничеству и коммуникации;
- способность к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику;
- способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития;
- способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии [3].

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы представляет собой один из инструментов реализации требований Стандарта, направленный на обеспечение качества образования, что предполагает вовлечённость в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся и призвана способствовать поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности в системе непрерывного образования. Её основными функциями являются:

- ориентация образовательного процесса по биологии на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования;
- обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом.

Основными направлениями и целями оценочной деятельности в соответствии с требованиями Стандарта являются оценка образовательных достижений обучающихся (с целью итоговой оценки) и оценка результатов деятельности образовательных учреждений и педагогических кадров (соответственно с целями аккредитации и аттестации). В соответствии с ФГОС ООО основным объектом системы оценки результатов образования, её содержательной и критериальной базой выступают требования Стандарта, которые конкретизируются в планируемых результатах освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования.

Заявленные в ФГОС форматы и принципы оценивания соответствуют стратегии реализации внутришкольного оценивания образовательных достижений учащихся по биологии. Формирующее оценивание следует рассматривать как обязательный элемент системы оценивания [4]. Если итоговое оценивание решает задачи фиксации результата и эффективного ранжирования, то формирующее является частью процесса обучения и способно повысить образовательные достижения каждого ученика.

Принципы, определяющие столь высокую роль формирующего оценивания в повышении образовательных результатов, позволяют говорить о его преимуществах по сравнению с традиционной системой оценивания:

1. Центрировано на ученике - внимание фокусируется на отслеживании и улучшении процесса учения с учетом достигнутых результатов каждого индивидуума.
2. Направляется учителем - педагог решает, что оценивать и как реагировать на полученный результат.

3. Формирует учебный процесс - техники формирующего оценивания позволяют управлять вниманием учеников на каждом этапе обучения биологии с учетом характеристик изучаемых курсов и уровня достигнутых результатов.
4. Происходит непрерывно - процесс, который запускает механизм обратной связи и поддерживает его в работающем состоянии [2].

Разработанная авторами данной статьи технологическая модель оценивания образовательных достижений сочетает элементы формирующего оценивания и позволяет определить динамику достижений учащихся (предметных, метапредметных и личностных), а также возмож-

ность трансформации оценки в традиционную российскую пятибальную отметку. Формирующее оценивание – это диагностика образовательных достижений учащихся, которая проводится на разных этапах обучения биологии.

Этап - стартовая диагностика. Проводится на первых уроках для определения первоначального уровня подготовленности по предмету. Диагностическая работа включает в себя 60% заданий базового уровня, содержание которых определено требованиями ООП, 30% заданий повышенного уровня (учебно-познавательные и учебно-практические задания) и 10% заданий высокого уровня, решение которых позволяет учащимся принимать решение в реальной ситуации (с использованием предметных знаний).

Таблица 1

Структура стартовой диагностической работы по биологии

Содержание	Шкала	Процент выполнения работы	Уровень	Отметка	Результат
Планируемые результаты по биологии	1	10	Базовый	Удовлетворительно (при правильном выполнении 60% заданий базового уровня)	Необходимый, базовый
	2	20			
	3	30			
	4	40			
	5	50			
	6	60			
Решение учебно-познавательных и учебно-практических задач	7	70	Повышенный	Хорошо (суммарный процент выполнения работы 61-90%)	Функциональный
	8	80			
	9	90			
Решение проблемы с применением предметных знаний	10	100	Высокий	Отлично (суммарный процент выполнения работы 91-100%)	Аксиологический

Результат при решении заданий базового уровня определяем как необходимый для дальнейшего освоения программы; повышенного - функциональный, позволяющий применять полученные знания; высокого - аксиологический, показывающий введение имеющихся знаний в категорию ценности, определяющую личностные харак-

теристики учащегося. Оценка выполненной работы осуществляется методами, позволяющие выделить достигнутые результаты у учащихся и отметить те учебные задания, справиться с которыми не удалось (это необходимо для проектирования дальнейших совместных действий).

Таблица 2

Уровневый подход измерения потенциала учащихся

Базовый	Повышенный	Высокий
80% -базовый	50% -базовый	30% -базовый
20%-повышенный	30%-повышенный	30%-повышенный
Творческое задание (необязательное для отметки)	20%-высокий	40%-высокий
	Творческое задание (необязательное для отметки)	Творческое задание (необязательное для выполнения и оценивания)

Уровень достижений результатов обучения отслеживается от темы к теме. Если последующий контроль осуществляется с учетом результатов предыдущего, то вероятность успеха увеличивается в несколько раз.

Этап - итоговая диагностика.

Содержание контрольных измерительных материалов составляются в соответствии с предложенным в таблице 2 уровневый подходом.

Динамика образовательных результатов по предмету «Введение в биологию» в 5 классе (таблица 3) подтверждает эффективность оценивания с использованием такой технологической модели.

Таблица 3

Динамика образовательных результатов по биологии в 5 классе

Показатели	Стартовая диагностика	Тематический контроль			Итоговая диагностика
		Контрольная работа 1	Контрольная работа 2	Контрольная работа 3	
Успеваемость	100%	100%	100%	100%	100%
Качество	87%	85%	82%	92%	96%
СОУ	0,77	0,78	0,64	0,82	0,84

Разработка и внедрение новых технологических моделей внутришкольного оценивания - задача учителя биологии в условиях внедрения ФГОС. Именно учитель решает, что оценивать, каким образом реагировать на полученную информацию. Цель деятельности педагога заключается не в оценивании «ради оценки», а в интерпретации полученных данных для определения дальнейшего образовательного маршрута. Система такого оценивания призвана способствовать повышению качества образовательных результатов и личностному росту учащихся.

Список литературы

1. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / [А. Литтл, М.Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. с англ. М.С. Добряковой]; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и эконом. наук. – М.: Просвещение, 2007.- 367с. – (Образование: мировой бестселлер).
2. Пинская, М.А. Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта -М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.-С. 13-21
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования /Министерство образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2011.

Пальцева Л.И.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*учитель начальных классов, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания
Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти*

YOUNGER SCHOOL STUDENTS FORMATION OF SPEECH SKILLS

*Paltseva Lyudmila, Elementary school teacher Undergraduate of department of pedagogics and techniques of teaching
Togliatti State University, Togliatti*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены условия успешного развития речи и формирование речевых умений и навыков у детей. Определены критерии оценки ученических устных и письменных высказываний. Выделены и обоснованы линии формирования культуры речевого общения у младших школьников. На основе опыта автор уделяет важное значение разнообразию видам упражнений, способствующих развитию мышления, социализации младших школьников, развитию интереса к окружающему миру и полноценному развитию своих способностей.

Статья предназначена для педагогов, родителей и студентов ВУЗов.

ABSTRACT

This article include successful development and formation of student's speech skills. Criterion of oral and written statements are defined. The lines of formation younger school students culture speech are proved. On the basis of experience the author gives importance to the variety of exercises, which promote development of thinking, younger school students interest of socialization and outworld things, full development of abilities.

This article reserved for teachers, parents and students of university.

Ключевые слова: культура речи; речевое общение; речевая среда; критерии оценки высказываний; речевые упражнения.

Keywords: standart of speech; speech communication; speech environment; criterion of estimate and statement; speech exercises.

Основной задачей современной школы является воспитание человека культуры, а именно «... человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой» [2, с. 35]. Самой целью начального образования становится формирование культуры речевого общения. «Цель современного образования не в том, чтобы ученик знал

как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых жизненных ситуациях» [1, с.5].

Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить

требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств.

Овладение культурой речевого общения – необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно и правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Поэтому одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся считается развитие культуры речевого общения.

Сущность культуры речевого общения – это качество личности, включающее в себя культуру речи, мышления, эмоциональную культуру и предполагающее владение нормами литературного языка, умение адекватно выбирать и использовать средства общения при решении поставленных коммуникативных задач [3, с.85].

Культура речевого общения – это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка. Она заключается также в умении найти наиболее доходчивое и наиболее уместное, подходящее для каждого конкретного случая средство для выражения своей мысли.

Одной из формируемых компетенций младшего школьника, позволяющих решить поставленную задачу, является культура речи и общения.

Нельзя отрицать, что одной из целей обучения является развитие коммуникативной компетентности. Данную цель в современном образовании можно достичь не только на уроках связанных с развитием речи, но и в воспитательной работе педагога.

Рассмотрим условия успешного развития речи и формирование речевых умений и навыков у детей, которые составляют основу культуры речевого общения:

- потребность общения, или коммуникации.

Общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, в развитии речи предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание рассказать о чем-то.

- общение возможно только с помощью общепонятных знаков: слов, их сочетаний, различных оборотов речи.

Следовательно, детям нужно дать образцы речи, или создавать речевую среду.

- речь помогает ребенку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью - это способ познания действительности. Богатство, точность, содержательность речи зависят от обогащения сознания ребенка различными представлениями и понятиями, от жизненного опыта школьника, от объема и динамичности его знаний. Иными словами, речь, развиваясь, нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Ма-

териал должен быть значимым общественно или лично. Это также необходимое условие речевого развития учащихся.

Существует и обратная зависимость: чем полнее усваиваются богатства языка, чем свободнее человек пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и в обществе. Для ребенка хорошая речь - залог успешного обучения и развития.

Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это огромный объем материала, многие сотни новых слов и новых значений, усвоенных ранее слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которых дети совсем не употребляли в своей устной дошкольной речевой практике. Бывает, что родители недопонимают, насколько обширен этот материал, и полагают, будто он может быть усвоен ребенком в повседневном общении с взрослыми и с книгой. Но этого недостаточно: необходима система обогащения и развития речи детей, нужна планомерная работа, четко и определенно дозирующая материал - словарь, синтаксические конструкции, виды речи, умения по составлению связного текста.

Развивая речь учащихся, школа придерживается ряда совершенно ясных, четко определенных характеристик речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний:

1. Усвоение норм литературного языка, подчиненного норме, умение отличать литературный язык от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов.

Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Здесь необходима система учебных воздействий на учащихся, нужна планомерная работа, четко и определенно дозирующая материал, нужно соблюдение ступеней в формировании речи.

2. Овладение учащимися чтением и письмом.

И чтение, и письмо - это речевые умения и навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии, на навыки построения собственной речи и восприятия речи других людей. Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности жанров: описания, повествования, письма, заметки в газету, рассуждения.

3. Доведение речевых умений детей до определенного минимума, ниже которого не должен остаться ни один учащийся, это совершенствование речи, повышение ее культуры.

В формировании культуры речевого общения выделяются три линии (рис. 1).

Все эти три линии развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложений, для связной речи; при подготовке к рассказу, сочинению проводится работа над словом и предложением.

Упражнения в связной речи: рассказы, пересказы, сочинения и т. д. – в них сливаются все умения: и в области словаря, и на уровне предложения, и по логике и композиции текста, и умение накапливать материал, и графико-орфографические умения.



Рис.1 Основные линии в формировании культуры речевого общения

Особенно важно и разнообразие видов упражнений. Одно из требований систематичности состоит в том, чтобы в процессе обучения были более или менее равномерно представлены все доступные возрасту виды работ (устных монологических упражнений: пересказ, близкий к тексту, пересказ сжатый, пересказ с творческими дополнениями, рассказ по наблюдениям, рассказ

по серии картин и по одной картине, рассказ по аналогии с прочитанным и пр.) Речевые упражнения, как правило, не дают заметного эффекта за короткий срок. В развитии речи нужна долгая, кропотливая работа учащихся и учителей (рис.2).

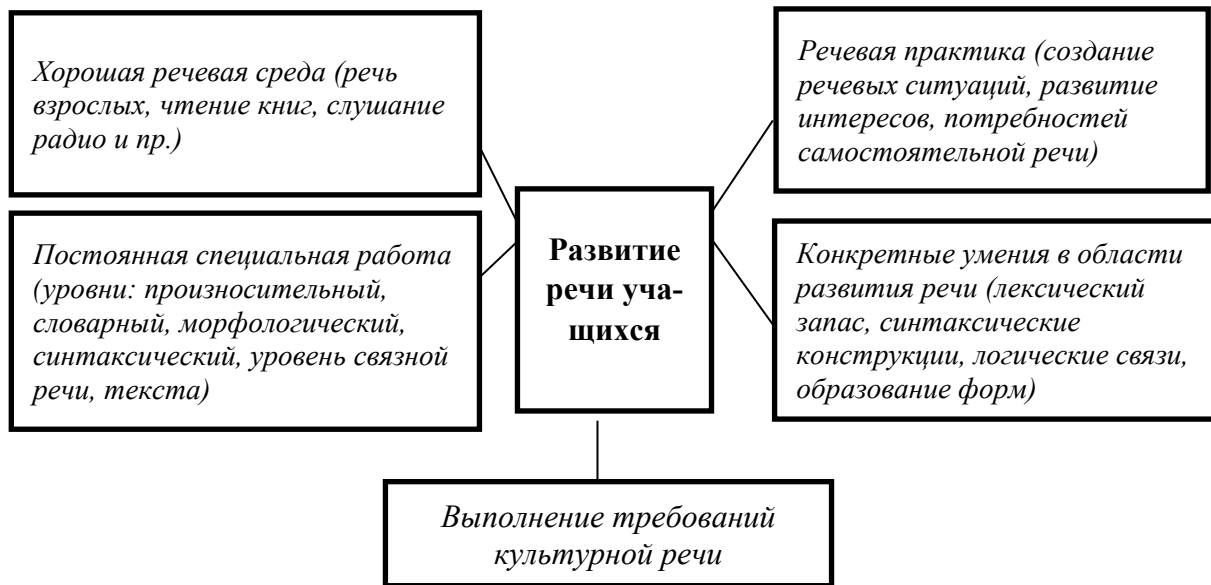


Рис.2. Общие задачи учителя в развитии речи учащихся

Какую же речь можно считать культурной, к чему следует стремиться учителю и ученику? (рис.3)



Рис.3 Основные требования культурной речи

Первое требование – требование содержательности речи. Рассказ ученика будет хорош, интересен, полезен и ему самому, и другим, когда он будет построен на знании

фактов, на наблюдениях, когда в нем будут передаваться обдуманые мысли, искренние переживания или воображаемые картины, но начинать необходимо со сказки, особенно в начальных классах.

Содержание для бесед, для рассказов, письменных сочинений дают книги, картины, экскурсии, походы, специальные наблюдения, собственные размышления, переживания - вся окружающая ребенка жизнь.

Второе – требование логичности, последовательности, четкости построения речи.

Хорошее знание того, о чем школьник говорит или пишет, помогает ему не пропустить чего-либо существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного и того же по нескольку раз.

Все эти требования применимы к речи младших школьников. Хорошая речь может быть получена только при соблюдении всего комплекса требований.

Младший школьный возраст – это период интенсивного развития всех сторон речи, поэтому взаимосвязь разных речевых задач и формирование связности высказываний на этой основе играют особую роль. Важно развивать и умение связывать предложения разными типами связи и строить высказывания разных типов – описательные и повествовательные.

Только развитие всех сторон речи, в том числе и культуры речевого общения у младших школьников подготовит их к дальнейшему совершенствованию связной речи, как в плане отбора языковых средств, так и логики выстраивания связного высказывания [5, с.45].

Основной задачей работы по развитию культуры речевого общения является вооружение учащихся умением содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать в устной и письменной форме свои и чужие мысли. Для того чтобы наиболее полно и точно выразить свою мысль, ребенок должен иметь достаточный лексический запас, поэтому работа над устной речью

начинается с расширения и совершенствования словаря. При этом слово рассматривается не только как лексическая единица языка, но и как грамматическая и синтаксическая единица предложения. Знакомя детей со словами, мы тем самым готовим платформу для последующей работы над предложением и текстом.

Таким образом, формирование культуры речевого общения у детей младшего школьного возраста способствует развитию мышления, социализации младших школьников, развивает интерес к окружающему миру, помогает ребенку полноценно развивать свои способности.

Список литературы:

1. Ахметжанова Г.В. Современные проблемы теории и практики начального образования // Монография/ Под общей редакцией Г.В.Ахметжановой. Тольятти, 2013
2. Казарцева, О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения / О.М. Казарцева. - М.: Флинта, 2008. - 496с.
3. Леонтьев, А. А. Речевая деятельность и психология речи, основы речевой деятельности / А.А. Леонтьев. -М.: Просвещение, 2001г. - 428с.
4. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 2005- 223с.
5. Соколова, В.В. Культура речи. Культура общения/ В.В. Соколова. - М.: Просвещение, 2005.- 212с.
6. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – Москва - Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. Что значит «уметь учиться». - Москва, 2006. – 133 с.

Панюкова С.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный радиотехнический университет, Рязань, профессор кафедры дистанционных образовательных технологий

ORGANIZATION OF TRAINING IN SOCIAL NETWORKS

Panyukova Svetlana, doctor of pedagogical sciences, professor, Ryazan State Radio Engineering University, Ryazan professor of the department of distance learning technologies

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты вопросы использования социальных сетей в школе и вузе. В качестве примера приводятся возможности сети 4portfolio.ru, рассматриваются цели и возможности применения обучаемыми и педагогами социальных сервисов, организации дистанционного обучения, общения, ведения веб-портфолио.

ABSTRACT

The article discloses the use of social networks in schools and universities. As an example, given the possibility of network 4portfolio.ru, discusses the purpose and uses of trained teachers and social services, distance learning, communication, conducting web portfolio.

Ключевые слова: социальные сети, обучение, развитие, веб-портфолио

Keywords: social networking; training; development; Web Portfolio

В настоящее время наблюдается бурное развитие социальных сетей в качестве сервиса для информационного взаимодействия между людьми, хранения и представления своей информации (контента). Широкое распространение сетевых сервисов (технологий web 2.0) приводит к изменениям в способах учебного и информа-

ционного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Технология Веб 2.0 включает современные средства обмена аудио, видео информацией, сетевое программное обеспечение поддерживающее общение и взаимодействие пользователей сети, сервисы для сбора, хранения и систематизации информации в «облаках», для дистанционного взаимодействия.

Особенное распространение эта технология получила среди молодежи. Инструменты социальных сетей позволяют не только общаться, но и приобретать знания более простым и понятным для юного поколения способом. Социальные сети ставятся основой для создания виртуального «Я» пользователя. Это «Я» может размещаться одновременно на нескольких социальных сервисах. Пользователи самостоятельно интегрируют возможности этих сервисов на своих страничках, делая их максимально удобными и приспособленными для личных нужд и потребностей. При этом каждый получает возможность не просто общаться и творить, но и делиться плодами своего творчества с многомиллионной аудиторией той или иной социальной сети.

Существуют разные технологические подходы и сетевые сервисы, которые можно использовать в образовании. Перечислим основные цели использования обучаемыми и педагогами социальных сервисов:

- обмен текстовыми сообщениями, общение в форумах и чатах;
- взаимодействие и совместная учебная, проектная, исследовательская деятельность;
- ведение аккаунта, новостных лент, блогов, онлайн портфолио, сайтов;
- размещение в облаках документов, картинок и фото, анимационных роликов, аудио и видеотрейлеров;
- скачивание музыки и кинофильмов;
- поиск, скачивание, покупка актуальной учебной или профессионально значимой информации;
- поиск ответов на вопросы, чтение и заполнение wiki;
- представление выполненных работ (эссе, сочинения, контрольные работы, курсовые работы, дипломы);
- организация дистанционного обучения в дополнение к традиционным формам и методам обучения;
- обучение он-лайн на открытых или платных курсах, использование онлайн электронных образовательных ресурсов, работа с дистанционным репетитором;
- участие в различных мероприятиях в сети (проектах, конкурсах, конференциях, форумах и т. д.);
- использование сайтов вопросов-ответов;
- поиск новых развлечений и игр и пр.

Технический прогресс не стоит на месте. Появляются специализированные сети и сервисы для системы образования и расширяется использование богатого потенциала веб-технологий в системе образования, в профессиональной деятельности педагога. Образовательный процесс «уходит в интернет», продолжается после уроков на форумах в социальных сетях и других площадках. Многие педагоги отмечают, что социальные сети облегчают общение, позволяют вступать в учебные или профессиональные сообщества, находить в сетевых сообществах людей со схожими интересами, общаться и обмениваться информацией. Мобильные технологии ускоряют эти процессы, облегчают использование инноваций в сфере образования.

В образовании технологические возможности сетей используются следующим образом.

1. Создаются сетевые сообщества в социальных сетях для учебных групп. Это позволяет педагогам консультировать учеников дистанционно. Современное содержание понятия «сетевое сообщество» указывает на интерактивность общения и взаимодействия в Интернет в реальном времени. Это общение учитывает интересы и потребности современных детей и молодежи.
2. Расширяется пространство для общения и обсуждения учебных вопросов, обсуждения трудных тем и выполненных работ между обучаемыми.
3. Обучаемые ведут блоги, заводят аккаунты во многих сетях. Ученики и студенты размещают информацию в группах, активно общаются со сверстниками и педагогами.
4. Средства телекоммуникаций помогают организовать проектную деятельность учеников или студентов из разных образовательных учреждений и городов, трансформируют открытое образовательное пространство.
5. Педагоги ведут сайты, блоги, новостные ленты в социальных сетях, консультируют учеников на форумах и сайтах, общаются с коллегами в специализированных учительских социальных сетях, хранят документы для совместного использования и редактирования в «облаках».
6. Новой и высокоэффективной формой повышения квалификации становятся сетевые сообщества учителей. Педагоги получают инструмент для обмена профессиональной информацией с коллегами, размещают в социальных сетях свои методические разработки, обсуждают важные вопросы на форумах, вступают в профессиональные сообщества. Участие педагогов в сетевых объединениях позволяет общаться, решать учебные вопросы, быстрее осваивать новые стандарты, знакомиться с новинками и повышать свой профессиональный уровень.

Еще одним направлением в развитии сетей становится их настройка на интересы пользователя. Персонализация сетей определяется тем, что каждый пользователь вправе выбрать наиболее удобный инструмент для общения, взаимодействия, учебы или работы. Развитие интернет-технологий ориентируется на высокую общественную востребованность личности с развитыми социальными и коммуникативными навыками.

Регулярно появляются новые сервисы для диалога между участниками учебного процесса, для организации дистанционной работы и взаимодействия. Например, социальная сеть 4portfolio.ru, которую можно использовать в качестве образовательной платформы. Сеть предназначена для общения, взаимодействия, создания и ведения страничек портфолио. Веб-портфолио обучающегося и педагога представляет собой комбинацию возможностей технологии портфолио и социальной сети. *(Работы по написанию методического обеспечения создания и ведения электронного портфолио в социальной сети поддержаны грантом РГНФ, соглашение (договор) № 13-06-00481/13 от «01» января 2013 г.)*

Известно, что портфолио можно рассматривать не только как копилку достижений и успехов. Портфолио рассматривается в качестве педагогической технологии оценки образовательных и личностных достижений,

творческих способностей, выявления интересов и предпочтений, диагностики проблемных зон в развитии ребенка, проявления рефлексии, построения индивидуальной траектории обучения [1, 3, 4].

Сайты-портфолио пользователей в социальной сети 4portfolio.ru размещаются на одной платформе, что облегчает доступ к информации и представление страничек для комментариев и обсуждения. Веб-портфолио пользователя 4portfolio.ru содержит следующие закладки: «Профиль», «Материалы для портфолио», «Портфолио», «Сообщества».

В закладке «**Профиль**» есть возможность собрать личную информацию о себе, о семье и увлечениях в свободное от учебы время. Профиль разбит на несколько отдельных блоков, чтобы было удобно переносить информацию на открытые странички.

В закладке «**Материалы для портфолио**» размещены: резюме, записные книжки, планы, записи для ведения блогов и прочее. Можно хранить файлы, коллекции рисунков, графиков, чертежей, схем, проектов и творческих работ в текстовом, графическом, мультимедийном формате; коллекции ссылок. Очень удобно использовать эту закладку в качестве копилки файлов в «облаках» и в качестве дистанционного черновика при написании докладов, рефератов, контрольных работ.

Закладка «**Портфолио**» содержит в себе четыре раздела: «Личное портфолио», «Портфолио достижений», «Портфолио отзывов» и «Портфолио документов».

На сайте обучаемые создают свой закрытый виртуальный мир. Они заполняют портфолио достижений, размещают не только грамоты и дипломы, благодарности и отзывы, но и сочинения, эссе, контрольные работы, рефераты, доклады, отчеты.

В отличие от бумажного портфолио, в веб-портфолио информация представляется в различном цифровом формате. Например: текст, рисунки, фотографии, видео, аудио, анимационные ролики. Информация размещается на страничке сайта. У детей цифровой эпохи появляется простой, интересный и привычный инструмент для творчества. Возможность общения педагога и обучаемого в виртуальном мире расширяет временные и пространственные рамки учебного заведения, усиливает уровень вовлеченности всех участников в образовательный процесс и повышает учебную мотивацию. Например, у обучаемого есть возможность разместить на сайте сочинение, контрольную работу или реферат в электронном виде, открыть доступ к этой работе не только педагогу, но и другим обучаемым. Педагог проверяет работу в удобное время и пишет свои комментарии. Другие ученики или студенты тоже могут ознакомиться с работой и написать свои отзывы. Появляется конкурентная среда, виртуальная площадка для общения, обмена мнениями.

Примеры содержания страничек портфолио:

- странички с описанием литературного персонажа или исторической личности, ответы на вопросы контрольной работы;
- истории о практике, об изученных курсах, о летних каникулах;
- отчет о лабораторной работе, пересказ главы, эссе или тестовое сообщение.
- систематизация новостей и сообщений в форумах и блогах, результаты наблюдения за природными

явлениями или поведением других людей, анализ их мыслей.

Сайт-портфолио становится средством для наглядного самопредставления и самопрезентации в интернет-сообществе, инструментом для личностного развития и совершенствования.

Закладка «**Сообщества**» отправляет пользователя на страничку социальной сети для общения с друзьями или представителями сообщества по интересам. В учебном процессе удобно использовать этот функционал сети для создания сообщества класса, учебной группы, кружка, школы, деканата. Преподаватели и учителя могут создавать и вести свои образовательные блоги, сайты портфолио.

Следует признать тот факт, что использование веб-технологий изменяет приоритеты в системе образования, трансформирует устоявшиеся взгляды на процессы обучения и преподавания. Ценность социальных сетей для обучения и развития еще не в полной мере оценена педагогическим сообществом. Многие педагоги скептически относятся к дидактическим возможностям использования веб-технологий в учебном процессе. Принято рассматривать социальные сети в качестве виртуальной среды для развлечений, проведения свободного времени, чтения новостей. Однако в педагогической деятельности инструменты социальных сетей можно использовать для решения самых различных задач. Сетевые сообщества объединяют учеников или студентов. Это новая форма организации учебной деятельности в интернет. У участников сообщества есть возможность представить на страничках свои работы, открыть странички портфолио друзьям, получить от них комментарии и пожелания. Именно в сетях удобно организовать коллективную работу людей, находящихся в разных странах, на разных континентах. Можно собрать заинтересованных людей в сетевое распределенное учебное или профессиональное сообщество, организовать проектную или исследовательскую деятельность, наблюдения, провести различные мероприятия, обсудить широкий спектр самых разных вопросов.

Сегодня меняется роль и место педагога в учебном процессе. Педагог уже не является главным и единственным носителем учебной информации. Он становится скорее гидом по миру знаний, мудрым помощником в освоении виртуального образовательного пространства. В условиях бурного развития социальных сетей и сервисов задача педагога состоит в том, чтобы научиться грамотно применять богатый арсенал новых технологий в своей профессиональной деятельности, эффективно использовать его для общения и взаимодействия с обучаемыми, родителями и коллегами.

Список литературы

1. Новикова Т.Г. Портфолио учащихся в профильном обучении. // Педагогическая диагностика. - 2007.- № 1. - С.100-114.
2. Панюкова С. В.Использование технологии портфолио в образовательном процессе. Вестник образования России. № 2. 2014. - С. 66-72.
3. Федотова Е.Е. Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной школы. // Школ.технол. 2005. № 3. - С. 171-180.
4. Фролова Н.З. Портфолио как форма мониторинга продвижения воспитанника в освоении образовательной программы в компьютерном классе. // Методист. 2007. № 2. -С. 32-38.

Салахбеков А.П.

ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

кандидат педагогических наук, доцент Дагестанского государственного педагогического университета, г.Махачкала

GRAPHIC PREPARATION IN PROFESSIONAL TEACHER TECHNOLOGY.

Salahbekov Anvarbek Pajzullaevič, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

АННОТАЦИЯ

Важным компонентом профессиональной деятельности учителя технологии является графическая подготовка, включающая: чтение различных видов конструкторско-технологической документации, а также понимание технологических методов и режимов воздействия на предметы труда, заданных в инструкционной и технологической картах; настройки и наладки; выполнение расчетно-графических операций и воспроизведение результата решения различных технических задач.

Следовательно, в профессиональной деятельности учитель технологии при обучении выполнению определенных технико-технологических действий учащихся широко использует разнообразные виды графической документации.

В процессе графической подготовки осуществляется специальная подготовка, путем создания условий способствующих приобретению готовности к решению творческих задач, развивающих способность к различным преобразованиям исходных данных: доконструирования, переконструирования объекта, введение нового элемента в предмет и т.д., предполагающих наличие определенного уровня графических знаний и умений.

Следовательно, графическая подготовка будущего учителя технологии выступает одной из ключевых в профессиональном становлении личности педагога и условием его готовности к профессиональной деятельности.

ABSTRACT

An important component of teacher training on the graphics technology, including: reading of various types of design and technological documentation, as well as the understanding of technological methods and modes of influencing labour specified in items arising and process maps; setting and adjustment; the settlement and graphics operations and reproduction results address the various technical problems. Therefore, the professional teacher training technology implementation of specific technical-technological action of students makes extensive use of a variety of graphic documentation. In the process of preparing a special graphics preparation, through the creation of conditions conducive to the acquisition of readiness to tackle creative challenges, developing the ability to change the source data: dokonstruirovaniâ, redesign your object, the introduction of a new item in the object, etc., that of..

Ключевые слова: графическая подготовка, технологическая грамотность, профессиональная деятельность, графическая документация, доконструирование, переконструирование.

Keywords: graphic design, technological literacy, professional activities, a graphical documentation, dokonstruirovanië, reverse engineering.

На современном этапе развития общества, для которой характерно превалирование организационных, деятельностных и информационных технологий коренным образом изменяют требования, предъявляемые к выпускникам, к их профессиональной подготовке и в частности графической и технологической грамотности личности.

В настоящее время формирование технологической грамотности опирается на высокий уровень развития науки и техники, оборудования и технологий, разработку и освоение новых поколений машин, обеспечивающих многократное повышение производительности труда, улучшение качества продукции и т.д.

Постепенное видоизменение образа, мысленное прослеживание форм, размеров и пространственного положения объекта на каждом этапе ее обработки, предвидение конфигурации, получаемой на данном этапе обработки, последовательность изменения ее форм и размеров под влиянием последующих этапов обработки характеризуют уровень готовности специалиста.

Таким образом, планирование предполагает не только владение умением читать чертеж, но и оперирование различными пространственными представлениями,

по мнению И.С. Якиманской, связанными с высоким развитием динамических представлений [4. с. 227].

В качестве характерной особенности наблюдения, вплетенного непосредственно в выполнение профессиональной деятельности, рассматривается его динамичность, вариативность условий, в которых оно осуществляется, оперативность и действенность, выражающаяся в необходимости быстро использовать данные наблюдения, корректировать на их основе выполняемую работу [4. с.128].

Наблюдение, также как и планирование, по нашему мнению тесно связано с анализом различной технической документации, поскольку в процессе своей деятельности специалист обращается к чертежам заготовок и деталей, кинематическим схемам, технологическим картам и на всех этапах работы соотносит данные технической документации с результатами деятельности.

В планирование и наблюдение, рассматриваемое как наиболее сложные компоненты графической деятельности, органически вплетено умение создавать образы и оперировать ими, поскольку специалист обычно воспринимает не реальные объекты, а их условно-графические заменители. Психологические исследования показывают,

что в современных условиях точность, скорость, надежность приема и переработки зрительной информации во многом зависят от умения создавать адекватные образы, свободно переходить от одной знаковой системы к другой, «перекодировать» последующую информацию и т.д. [4. с. 67].

В условиях, когда основополагающие направления социально-экономического развития графическая грамотность приобретает особую актуальность, поскольку любой программноноситель можно изготовить лишь на основе чертежа, путем перекодирования его технико-технологического содержания.

Кроме того, непосредственное обслуживание техники предполагает подготовку рабочего места, установку технических устройств и приспособлений, наблюдение за его исправностью, уход за техническим средством, контрольно-измерительные операции и т.д.

Качество работы и обработки деталей учащимися зависит от того, насколько правильно произведена наладка на основе изучения документов: чертежей, технических заданий и технологических карт и т.д. Кроме того, согласно конструкторской документации выбирается необходимый инструмент и устанавливается его соответствие предполагаемой деятельности.

Обобщая выше изложенное, важным компонентом профессиональной деятельности, на наш взгляд, выступает графическая подготовка, включающая: чтение различных видов конструкторско-технологической документации, а также понимание технологических методов и режимов воздействия на предметы труда, заданных в инструкционной и технологической картах; настройки и наладки; выполнение расчетно-графических операций и воспроизведение результата решения различных технических задач.

Следовательно, в профессиональной деятельности учитель технологии при обучении выполнению определенных технико-технологических действий учащихся широко использует разнообразные виды графической документации:

- *чертежи, эскизы, технологические карты, а также инструкции по технике безопасности, организации труда, сборке, регулировкам и т. д.*
- *подготовке рабочего места и планировании своей деятельности;*
- *эскизы и чертежи деталей машин при выполнении операций по обработке конических, цилиндрических, фасонных поверхностей, контроле качества изделий;*
- *эскизы, чертежи, технические рисунки, разноплановые карты, при выполнении работ по рационализации труда, участия в конструкторских разработках и изобретательском творчестве;*
- *перфокарты, перфоленты, магнитные ленты и т.д.;*
- *кинематические и принципиальные схемы, технические паспорта, инструкции по новой и новейшей технике при изучении технического оборудования и оснастки.*

Особенностью применения технической документации при выполнении практических работ, связанных с преобразовательной деятельностью, является широкое использование различных эскизов и тех-

нических рисунков, раскрывающих этапы проектирования, обоснования технологии и технологических процессов.

Анализ содержания технической документации, применяемой на современном производстве, позволил установить не только их виды (эскизы, чертежи, разноплановые карты, инструкции, ведомости, программноносители, схемы и др.), но и основной их структурно-компонентный состав ведущими элементами, которые нами рассматриваются: изображения общих форм на эскизах и чертежах деталей плоских, призматических оснований, стоек, плит, оправок, державок, валиков, осей, стержней, рукояток, рычагов, корпусов и др.; изображения конструктивных элементов и форм типа (отверстия, фаски, скругления, пазы, скосы, проточки, буртики и др.; размеры деталей (габаритные, элементов, местоположения); обозначения шероховатости поверхностей; технические требования технологического и конструкторского характера на чертежах изделий (типа валы, втулки, штуцера, кронштейны, рычаги, зубчатые, колеса, корпуса и др.); обозначения материалов (металлы и сплавы) и маркировка их на чертежах; сведения о характере заготовки, условия поставки и сортаменте (прокат, отливка, штамповка, поковка, и др., листы, полосы, прутки, трубы и др.).

С учетом сказанного, совершенствование графической подготовки будущего учителя технологии на основе требований современного производства должно осуществляться в определенной последовательности, включающей:

- *ознакомление с системой технологической документации в процессе усвоения технико-технологических знаний и умений;*
- *обучение составлению эскизов разработанной конструкции и изменению в ней представленного в графической форме анализа прототипов конструкторских решений, решению конструкторских и других творческих задач, где применяются чертежи и эскизы, кинематические и принципиальные схемы и др. в процессе изучения технологии и конструирования.*

Следует отметить, что в технологической подготовке ключевая роль отводится графической подготовке не только на пропедевтическом, но и на систематическом и развивающем этапах. При этом необходимость графической подготовки диктуется не только его исключительным значением в современной жизни, но и огромной ролью графической деятельности в развитии мышления и познавательных способностей личности будущего учителя технологии.

Являясь языком техники, графика имеет важное значение в понимании студентами основных закономерностей современного производства, способствует развитию их познавательной активности, побуждает интерес к конструированию и моделированию как основы творческой деятельности.

Исследование теории и практики обучения показывает, что будущие учителя технологии к началу включения в графическую подготовку имеют определенный опыт анализа пространства, произвольной регуляции изобразительных движений, знают виды графических изображений, приобретенные на уроках графики, географии, рисования, математики, технологии в школе. При этом графические сведения усваивались ими разрозненно

и формировались под влиянием требований и особенностей каждого учебного предмета. Следовательно, на пропедевтическом этапе графической подготовки студента этот опыт необходимо использовать и систематизировать, что предопределяет цель и задачи данного этапа, предполагающего формирование графических знаний и умений, актуализацию составляющих графической культуры, обеспечение стремления к познанию окружающего мира и современной техники, представления о роли чертежа в современной жизни и т.д. Кроме того, обеспечивается овладение базовыми графическими знаниями и умениями как основу готовности выполнять и читать комплексные чертежи деталей и сборочных единиц, их наглядные изображения, читать архитектурно-строительные чертежи, кинематические и электрические схемы изделий.

С учетом сказанного, важнейшей задачей графической подготовки на систематическом этапе выступает формирование технического и творческого мышления, пространственных представлений, а также способности к чувственному и теоретическому познанию природы и техники посредством наглядного восприятия и знакового моделирования предметов, процессов и явлений и последующего решения различных графических задач. С этим связана задача обучения систематического этапа, направленная на ознакомление с основными и наиболее распространенными методами графических изображений и условными обозначениями, применяемыми в процессе передачи информации графическими средствами, а также сознательное чтение и выполнение изображений и обозначений (*технические чертежи, эскизы, наглядные изображения и схемы*).

Не менее важной задачей графической подготовки на развивающем этапе выступает формирование способности наблюдать и анализировать форму и размеры реальных предметов, развитие творческих характеристик и склонностей к усовершенствованиям и рационализации окружающей искусственной среды, приобщение к элементам проектно-конструкторской деятельности.

В процессе графической подготовки, на наш взгляд, должно осуществляться решение и других задач, позволяющих воспитывать у будущего учителя высокую культуру труда, формировать готовность к практической деятельности через развитие умений самостоятельно работать со справочными и иными материалами, находить решения возникших пространственных задач и т.д.

На наш взгляд, в процессе графической подготовки необходимо осуществлять специальную подготовку, путем создания условий способствующих приобретению готовности к решению творческих задач, развивающих способность к различным преобразованиям исходных данных: доконструирования, переконструирования объекта, введение нового элемента в предмет и т.д., предполагающих наличие определенного уровня графических знаний и умений.

Можно сказать, что графическая подготовка студента необходима как для включения в трудовую деятельность, так и для развития творческих способностей, в связи с чем важное место в педагогическом процессе отводится упражнениям и задачам, которые носят творческий и индивидуальный характер.

Следовательно, графическая подготовка будущего учителя технологии выступает одной из ключевых в профессиональном становлении личности педагога и условием его готовности к профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 126 с.
2. Поляков В.А. Политехнический принцип в трудовом обучении школьников. - М.: Просвещение, 1997. - 480 с.
3. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества. М. 1994.-368 с.
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М., 1980.

Шакирова Э.Ф.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

канд. пед. наук, Социально-педагогический колледж Московского городского психолого-педагогического университета г. Москва

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT SOCIAL PEDAGOGICAL COLLEGE

Elza Shakirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Social Pedagogical College, Moscow State University of Psychology & Education

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема организации внеучебной деятельности в педагогическом колледже, раскрывается специфика ее организации, дается характеристика конкретных форм воспитательной работы со студентами колледжа.

ABSTRACT

The article describes the problem of the organization of extracurricular activities at Teachers' College, the peculiarity of the organization of such activities and the specific forms of educational work with college students.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, среднее профессиональное образование, студенческое самоуправление

Keywords: non-learning activities, secondary professional education, students' self-management

Вопрос воспитания молодежи в условиях среднего профессионального образования является актуальным для современного общества: существует объективная необходимость формирования у молодых людей эмоциональной устойчивости, нравственного самосознания, творческого потенциала, социальной активности.

Организация внеучебной деятельности в среднем профессиональном учебном заведении требует учета ее социально-педагогических аспектов, влияющих на процесс формирования социальной активности студентов.

Внеучебная деятельность как часть социально-педагогической деятельности, направлена на целенаправленное использование возможностей социальной среды как дополнительного педагогического средства воздействия на личность студента, обеспечение условий эффективного социального воспитания, творческой самореализации, формирования социальной активности, успешного социального развития личности.

Осуществление внеучебной деятельности в учреждении среднего профессионального образования происходит в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия субъектов процессах:

- организации социального опыта, осуществляемой через организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов), организацию социального взаимодействия студентов с обществом, а также обучение ему, стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы;
- образования студентов, социально-воспитательный аспект которого заключается в систематическом обучении (формальное образование, как основное, так и дополнительное), социально-педагогическое просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование), стимулирование самообразования.
- индивидуальной помощи, направленной на формирование способностей студентов полноценно использовать личностные ресурсы и возможности в

сложных жизненных ситуациях, принимать эффективные решения, адекватные конкретным личностно-средовым ситуациям.

Организации внеучебной деятельности студентов педагогического колледжа имеет свою специфику, которая обусловлена:

- ускоренной адаптацией и интеграцией студентов в новую социокультурную среду, что связано с малыми сроками обучения;
- формированием у студентов в процессе обучения индивидуальных практических знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения конкретной профессиональной трудовой деятельности;
- активным потреблением социального опыта, культуры, что обеспечивает более интенсивную социализацию студентов;
- близость к профессиональной среде, социальным отношениям, ведущей к глубокому развитию профессиональных и личностных качеств будущего специалиста;
- спецификой контингента обучаемых в системе среднего профессионального образования (возрастные особенности, социальное положение), требующих социально-педагогической и психологической компетентности педагогов [3, с. 65].

Воспитательная работа в Социально-педагогическом колледже МГППУ предполагает вовлечение студентов в многофункциональную социально-ориентированную внеучебную деятельность, включающую в себя использования разнообразных форм и методов социального воспитания: организации студенческого самоуправления, волонтерской деятельности, коллективных творческих дел, деловых игр, социальных ситуаций-проб и др., позволяющих каждому ее участнику ощутить себя субъектом социальных отношений.

В таблице 1 представлена динамика участия в различных видах внеучебной деятельности студентов Социально-педагогического колледжа.

Таблица 1

Динамика участия во внеучебной деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп

Мероприятия	2011, %	2012, %	2013, %
участвую в патриотических мероприятиях	12,4	12,4	17,4
участвую в общеколледжных мероприятиях	69,1	68,2	70
участвую в волонтерском движении	9,1	7,4	10
участвую в политических акциях	1,7	6,6	6,6
участвую в студенческом самоуправлении	12,4	17,4	19

Вовлечение студентов в социально-ориентированную внеучебную деятельность начинается с выполнения программы «Адаптация студентов первого курса», которая реализуется в начале каждого учебного года преподавателями, кураторами и студентами старших курсов. Участие студентов - старшекурсников в реализации этой программы представляет собой социальную практику по профилю специальности. В содержание программы входят разработанные социально-психологические тренинги, классные часы, игры. Целью программы является создание условий, способствующих скорейшей адаптации первокурсников.

В дальнейшем студентов – первокурсников вовлекают в работу органов студенческого самоуправления,

которыми руководят студенты старших курсов. Студенческое самоуправление в колледже представляет собой общественное объединение студентов данного образовательного учреждения и способствует формированию социальной активности через реализацию мировоззренческой направленности, выработку устойчивых стереотипов педагогически целесообразного поведения; вооружает студентов управленческими умениями.

Студенческое самоуправление совместно с социально-педагогической службой призвано решать следующие задачи:

- представительство интересов студентов колледжа перед администрацией учебного заведения, государственными органами по делам молодежи;

- содействие совершенствованию учебного процесса, организации научно-исследовательской работы студентов;
- создание условий для реализации творческого потенциала и улучшения профессиональной подготовки студентов;
- создание условий для решения социальных проблем студентов; профилактика асоциальных явлений в студенческой среде;
- создание единого информационного пространства в студенческой среде;
- развитие связей со студенческими, молодежными и иными организациями и общественными объединениями.

Выполняя многообразные функции, студенческий совет курирует организацию и проведение разнообразных конкурсов («Педагогического мастерства», «Студент года», «Группа года» и др.), фестивалей, тематических вечеров и праздников, смотров талантов и акций с привлечением представителей различных социальных институтов района и города, что позволило интегрировать процессы социально-культурного пространства учреждений дополнительного образования, науки (высшие учебные заведения, педагогические колледжи), государственного управления (администрация района, Управа).

Таким образом, студенческое самоуправление колледжа является особой формой инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных проектов.

Важным средством самоорганизации студентов, формирования у них социальной ответственности выступила *волонтерская деятельность*, т.е. добровольная благотворительная помощь, основанная на эмоционально-личностном отношении к нуждающимся в поддержке. Волонтерская работа включила в себя широкий круг деятельности: заключение соглашения с Институтом развития инициатив молодежи и открытие Кабинета «Социального волонтера», традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которые осуществлялись добровольно на благо широкой общественности. Из добровольцев-волонтеров была сформирована общественное волонтерское объединение, которое в колледже в значительной степени ориентировано на работу со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Беседы, проводимые со студентами, позволили выявить, что для 80% участников педагогических отрядов и волонтеров открылась возможность проследить свой личностный и профессиональный рост, самореализоваться, раскрыть и развить свои творческие способности и задатки.

Одной из наиболее эффективных форм внеучебной работы со студентами на сегодняшний день выступает организация коллективных творческих дел (КТД). Цель организации КТД в колледже направлена на формирование и развитие общественного сознания студента, которое помогает ему выстраивать свое поведение в социальной среде на основе норм, принимаемых обществом как позитивные ценности. Общими характеристиками КТД организуемой в колледже являются: социальный характер организуемых мероприятий; направленное участие

всего ученического и педагогического коллектива в планировании, подготовке и проведении мероприятий, посвященных одной знаменательной дате; привлечение студентов к организованному досугу; в процессе организации деятельности студенты становятся активными участниками организации и проведения мероприятий и др.

Важный аспект проведения КТД – воспитания в коллективе и через коллектив – это адаптация студента к внешним проявлениям, правилам социума, к внешней регуляции своего поведения посредством сознательной саморегуляции, мотивов, самосознания, формируемых и развиваемых самим учащимся в процессе воспитания.

С целью развития творческого потенциала студентов в Социально-педагогическом колледже совместно с Московским центром занятости молодежи «Перспектива» (МЦЗМ Перспектива) организуется воспитательная работа по двум направлениям:

- во-первых, сотрудничество в рамках прохождения педагогической практики на базе городских и выездных трудовых объединений молодежи (ТОМ), включая прохождение обучающего курса «Профессиональная деятельность вожатого ТОМ». Деятельность, организуемая по этому направлению, позволяет студентам колледжа приобрести опыт работы в детских и молодежных организациях, с временными детскими коллективами, участвовать в художественной самодеятельности, проявляет лидерские и организаторские способности, а студентам-выпускникам – успешно трудоустроиться;
- во-вторых, ведется активная работа по решению актуальных вопросов в сфере духовно-нравственного и социально-патриотического воспитания молодежи, в области социально-трудовой адаптации студентов с ОВЗ. Так, в рамках молодежного социального проекта «Вместе к успеху» студенты колледжа принимают участие в различных общегородских акциях (общественного патроната по благоустройству захоронений защитников Отечества, памятников видных государственных и общественных деятелей, военачальников, социально-ориентированная творческая деятельность по различным направлениям).

Таким образом, организуемая в колледже воспитательная работа, позволяет студентам включаться в многообразные виды внеучебной деятельности, создает благоприятные условия для творческой самореализации, формирования познавательных и социальных мотивов, мотивов общения и взаимодействия с другими людьми, группами, объединениями, коллективами.

Список литературы:

1. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: Т.2 Теория воспитания. – М.: Академия, 2008. – 192с.
2. Саенко О.Е. Теория и практика воспитательной работы в колледже: Настольная книга заместителя директора, педагога-организатора, классного руководителя. – М.: Дашков и Ко, 2011 – 348с.
3. Шакирова Э.Ф. Формирование социальной активности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: МГППУ, 2009 – 189с.

Смирнова О.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

*учитель начальных классов, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания
Тольяттинского государственного университета, г.Тольятти*

YOUNGER SCHOOL STUDENTS FORMATION OF CIVIL STAND AFTER SCHOOL HOURS

*Smirnowa Olga, Elementary school teacher, Undergraduate of department of pedagogics and techniques of teaching
Togliatti State University, Togliatti*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос формирования гражданской позиции младших школьников во внеурочное время. Представлены формы, условия, структура, познавательный компонент формирования гражданской позиции личности ребёнка. Показано, какие программы можно использовать в работе, чтобы успешно достичь положительных результатов. На основе анализа использованных программ определена степень формирования гражданской позиции у младших школьников.

Статья предназначена для педагогов, родителей и студентов ВУЗов.

ABSTRACT

This article contains the main question about younger school students formation of civil stand after school hours. The structure, forms, conditions, informative component of the civil stand formation of a child identity are presented. This article show which programme can we use at work to get successful results.

The extent of civil stand younger school students formation is defined on the basis of analysis.

The article reserved for teachers, parents and students of university.

Ключевые слова: гражданская позиция, условия формирования гражданской позиции, гражданское становление, структура гражданской позиции.

Keywords: civil stand; formation conditions of civil stand; civil formation; structure of civil stand.

Гражданская позиция как целостное общественно-личностное образование включает в себя систему идейно-нравственных качеств и реализуется главным образом в труде, общественной деятельности, нравственном поведении, проявляясь в каждой из сфер как некий специфический феномен [2, с.36].

Формы проявления гражданской позиции разнообразны. Например, условно выделим такие: пассивная, в том числе пассивно-равнодушная или пассивно-оценивающая; конформистская (потребительская); бунтарская (протестная); созидательная. Формы могут переплетаться, изменяться в разных жизненных ситуациях. Осмысленное циничное отчуждение от жизни общества, государства, отрицание общепринятых гражданских ценностей, идеалов, форм общественной жизни характеризуют антигражданскую позицию [3, с.215].

В мире плюрализма, «разномыслия» за человеком признается право самоопределения, право выбора. Однако общество объективно заинтересовано в адекватной гражданской позиции своих членов. Представляется, что критерием такой позиции, ее идеальным образом можно считать способность и желание субъекта активно и ответственно взаимодействовать с обществом - в демократическом духе, на гуманистической основе, с обязательным соотношением индивидуальных, групповых жизненных целей, интересов и общегражданских нужд. То есть в основе адекватной гражданской позиции лежит идея гражданского сотрудничества, основанная на уважении, терпимости к инакомыслию, стремлении понять другого, добиться сближения позиций для достижения социального согласия. Хорошо информированный, компетентный, деятельный, способный поступиться частными интересами во имя общего блага «адекватный

гражданин» - решающее условие нормального функционирования демократии.

Гражданская позиция формируется в рамках общей позиции и по мере развития личности занимает все более значимое, ведущее место в ее структуре. Она характеризует личность с точки зрения способа и характера взаимоотношений индивида с определенной действительностью. Это понятие отражает политические, юридические, нравственные права и обязанности граждан по отношению к своему государству и предполагает сознательное, ответственное отношение людей к обществу [4, с.427].

Выражением гражданской позиции личности являются ее отношения к обществу, деятельности, людям, самой себе. В целом, отношение отражает, с одной стороны, воздействие на молодого человека окружающей среды, воспитания, приобретаемого им социального опыта и, с другой стороны, активное начало в школьнике как члене общества, как субъекте собственного развития. При этом ядром отношений, создающих гражданскую позицию человека, являются нравственные отношения, так как отношение к человеку является стержневым, поскольку сам человек в обществе предстает наивысшей ценностью, самоцелью.

Необходимым условием формирования гражданской позиции личности являются психолого-педагогические предпосылки [7, с.119]. Первой предпосылкой выступает наличие у человека знаний о существующем мире, обществе, самом себе. Они необходимы для лучшего осмысления связи существующих в обществе норм поведения и поступков людей. В непрерывном процессе самоопределения личности важную роль играет освоение форм общественных отношений в процессе общественно

полезной деятельности, что выступает второй предпосылкой формирования гражданской позиции личности. Третьей предпосылкой является накопление младшими школьниками опыта человеческого общения, что требует продуманного их включения во взаимодействие со сверстниками и другими людьми. Гражданское становление подрастающего человека определяется всем укладом его жизни и деятельности, созданием реально-социальных связей с окружающей средой.

Гражданская позиция проявляется и формируется во внеурочной работе. Возможность проявить свое отношение к людям, обществу, найти способы практической реализации себя во взаимодействии с окружающим миром человек получает в деятельности. Через нее человек познает мир, себя, формирует свое самосознание, нравственные и социальные установки, реализует свое я. В соответствии с тем, на какие сферы жизнедеятельности направлены интересы индивида, в каких формах и насколько социально ценно и личностно значимо он реализует себя, можно говорить об успешности и социальной значимости проявления гражданской позиции личности. «Научиться жить — значит выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, отношение к себе, к окружающему миру, понять себя, других, общественные процессы, поставить себе задачу, чтобы действовать в соответствии с ней».

В структуре гражданской позиции личности выделяются три компонента: познавательный, мотивационно-ориентировочный, поведенческий [9, с.23].

Так, познавательный компонент включает в себя формирование базисных ценностных ориентаций, которые предполагают сознательное отношение человека к социальной действительности. Они определяют смысл жизни человека, что для него особенно важно, значимо. Данный компонент характеризуется полнотой этических, правовых, политических и других знаний человека, глубиной их осознания, что отражает субъективное отношение человека к усваиваемым требованиям общества.

Мотивационно-ориентировочный компонент раскрывает отношение человека к событиям, обществу, людям, самому себе, которые опосредованы системой нравственных норм, выступающих в виде установок, требований, общественных предписаний, а также системой законов, принятых государством. Моральная специфика последних заключена в том, что они предписывают, не что надо делать, а как надо делать (в нравственном смысле: ответственно, добросовестно, честно и так далее).

Поведенческий компонент гражданской позиции характеризуется реальным поведением человека, его умением соблюдать важнейшие правила, выполнять основные социально-нравственные обязанности. Важность и значимость поведенческого компонента гражданской позиции обусловлены тем, что усвоение и формирование общественных ценностей происходит в сочетании с собственной деятельностью человека, в сфере самореализации, когда их правильность и значимость подтверждается реальными жизненными процессами. Необходимость в социальном утверждении и признании своей личности ощущает каждый человек, что приводит его к поискам путей и средств для самоутверждения.

Развитие всех трех компонентов гражданской позиции личности тесно связано между собой, поскольку в ее характеристике они рассматриваются как единое целое. Поэтому ослабление влияния на

какой-нибудь компонент неизбежно отразится на других, а, следовательно, и на общем уровне сформированности гражданской позиции личности. Взаимосвязь, существующая между компонентами, способствует тому, что наполнение одного из них будет обогащать все другие.

Процесс формирования гражданской позиции личности совершается в пределах более широкого процесса самоопределения личности и по своему содержанию совпадает с ним, включая, с одной стороны, познавательный аспект — усвоение социального опыта, материальной и духовной культуры общества, с другой, деятельностно-практический аспект, связанный с включением человека в общественно полезную деятельность. Это комплексный, длительный, сложный процесс, требующий учета внутренних и внешних условий, многогранности проявлений личности.

Формирование гражданской позиции начинается с целостного восприятия человеком мира и себя в нем. Такого рода отношение индивида к миру влияет на активность, общую направленность личности.

Жизнь постоянно предлагает людям нестандартные ситуации. Подготовить людей к выбору своего поведения в этих сложных обстоятельствах на уровне моральных рецептов невозможно. Поведение человека в непредвиденной ситуации направляется не столько моральными рецептами, сколько системой нравственных координат человека, то есть того, что он для себя считает возможным и доступным и, наоборот, невозможным и недоступным. В связи с этим формирование гражданской позиции личности составляет приобщение подрастающего человека к нравственности как своей первооснове, то есть к добру, правде, истине и красоте.

Движущими силами процесса формирования гражданской позиции личности является противоречие между знаниями и социальным опытом человека. Накопление индивидом социального опыта обеспечивает ему своеобразную базу для проявления себя как личности во взаимодействии с окружающей действительностью, а в целом для проявления своей гражданской позиции.

Основными направлениями формирования гражданской позиции являются формирование гражданского отношения к себе, отношения к своей семье, отношения к школе, отношения к Отечеству, отношения к планете Земля.

На наш взгляд, формирование гражданской позиции должно начинаться уже в начальной школе, когда ребёнок встаёт на путь активного целенаправленного и специально организованного познания окружающего мира. Происходит процесс накопления представлений об отрицательном и положительном, о сущности мира, о природе и характере отношений между людьми. В связи с этим я в своей работе использую следующие программы: «Патриотическое воспитание-фундамент духовно-нравственного состояния единства общества», «Я – гражданин России», «Волгарята». Общая цель которых – социальное становление, патриотическое воспитание, формирование гражданской позиции младших школьников в процессе интеллектуального, духовно-нравственного и физического развития, подготовка их к защите Отечества, обучение умению вести себя правильно в экстремальных ситуациях, уметь помочь себе и окружающим.

В своей педагогической деятельности по формированию у учащихся гражданской позиции, патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству,

стремления к выполнению своего гражданского долга я использую современные образовательные технологии – игровую, проектную, информационно-коммуникативную, технологию сотрудничества, технологию проблемного обучения.

В задачу проектной деятельности входит развитие гражданской инициативы и гражданской ответственности учащихся и приобретение практического опыта, обеспечивающего социальную компетенцию школьников. Суть проекта заключается в определении и изучении конкретной проблемы, проведение ее мониторинга, активизации социума (учащихся, родителей, жителей микрорайона) по вопросам ее решения. Работа над проектом завершается защитой проекта, где учащиеся должны продемонстрировать знание содержания выбранной проблемы, умение грамотно представить вариант ее решения и наглядно показать результативность деятельности команды по данному проекту.

Такая форма работы с детьми как социальное проектирование приобретает все большую популярность не только в силу актуальности и современности, но и в силу значимости для детей той деятельности, в которой они являются самостоятельными организаторами. Проектные технологии используются сегодня и при проведении различных праздников, конкурсов, акций поддержки и помощи. В числе этих мероприятий различные акции и декады милосердия: «Чужих детей не бывает», «Ветеран живёт рядом», «Подари игрушку», «Спешите делать добро», «На службе добра», «Неделя добра и милосердия», а также работа по организации помощи ветеранам и семьям погибших, оказании помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, шефство над детскими садами.

Важным условием работы с подрастающим поколением является ориентация на активную совместную деятельность детей и взрослых. Привлечение учащихся к совместной деятельности со старшими ребятами в социальных проектах школы способствуют росту активности, самостоятельности и стремления к общению участников, выстраивает видение новых способов решения жизненных проблем, формирует самосознание и ответственность перед другими.

Установлено, что ценностно-ориентированная внутренняя позиция учащегося возникает не как итог некоторых «педагогических воздействий» или даже их системы, а в результате организации общественной практики, в которую он включен.

Творческая работа дает возможность не только для самореализации личности, но и приобщает к работе в коллективе, формирует гражданскую позицию, ответственность перед обществом.

Активная совместная деятельность, направленная на решение общественных проблем, поможет сформировать гражданскую позицию, чувство ответственности перед страной, обществом в котором мы живем.

Таким образом, воспитание граждан и патриотов своей Родины – процесс длительный, требующий от педагога настойчивости, последовательности и системного подхода в плане интеграции урочной и внеурочной деятельности. Весь образовательный процесс призван служить формированию гражданской позиции младших школьников.

Список литературы:

1. Ахметжанова Г.В., Воробьева Т.Г., Егорова Ю.Н. Современные проблемы теории и практики начального образования. Монография/ Под общей редакцией Г.В.Ахметжановой. Тольятти, 2013.
2. Баранов П.А. Современный гуманизм и гражданская позиция личности// Гражданское образование. Материалы международного семинара. СПб., 1997.
3. Врублевская, Е. А. Быть гражданином / Е. А. Врублевская // Народное образование. - 2007. - № 5. - С. 214 - 216.
4. Гуляева, И. Л. Гражданином быть обязан: формирование гражданской позиции личности / И. Л. Гуляева // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / Сост. Тихомиров, С. А. - Вологда: Книжное наследие, 2007. - 686 с.
5. Гражданское образование в Российской школе / Сост: Т.И. Тюляева. - М.; ООО «Издательство АСТрель», 2003. – 605с.
6. Жиренко О.Е., Лапина Е.В., Киселёва Т.В. Я – гражданин России! Классные часы по гражданскому и патриотическому воспитанию: 1-4 классы. – М.: ВАКО, 2006. -160 с.
7. Максимцева Т.А., Кузьмина О.В. Воспитываем гражданина. Система гражданского образования в школе. / Т.А. Максимцева, - 2-е изд., дополненное – М.: Глобус, Волгоград: Панорама, 2007. – 160 с.
8. Сухомлинский В.А. Воспитание гражданина.- М., 1983.
9. Филонов Г. Н. Гражданское воспитание: основные категории и понятия / Г. Н. Филонов. М.: Педагогика, 2001. - 81 с.

Тагильцева Н.Г.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования
Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург*

В статье рассматриваются направления деятельности учителя по освоению учащимися музыкального искусства. Выделяются направления: объектное, при изучении формальных составляющие музыкального произведения, объект-субъектное, при изучении формальных и эмоциональных составляющих музыки с использованием традиционных педагогических методов, субъект-объектное при освоении эмоциональных составляющих музыкального

произведения, нахождении их субъекта и выходе на формальные основания музыкального произведения при использовании учителем интерактивных способов обучения.

Ключевые слова: музыкальное образование, урок музыки, объектное, объект-субъектное, субъект-объектное направление; интерактивный способ обучения.

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING SCHOOLBOYS ON THE LESSONS OF MUSIC

Abstract. In the article directions activity of teacher are examined on mastering by a student musical art. Directions are selected: objective, at a study formal constituents of piece of music, object-subject, at the study of formal and emotional constituents of music with the use of traditional pedagogical methods, subject-objective at mastering of emotional constituents of piece of music, finding of their subject, output on the formal grounds of piece of music at the use of interactive methods of teaching a teacher.

Keywords: musical education, music lesson, objective, object-subject, subject-objective direction; interactive method of teaching.

Проблема разработки интерактивных способов обучения является актуальной не только для общей педагогики, но и для педагогики художественного образования. Один из уроков предметной области «Искусство» – музыка имеет огромный потенциал для включения интерактивных методов в процесс музыкального и художественного образования детей.

Главным предметом изучения на уроке музыки является музыкальное произведение, которое, по мнению философов (М. Бубур, К. Ясперс) является отражением человеческого содержания. Поэтому-то в каждом художественном и музыкальном произведении присутствует человек в разнообразии и полноте его проявления в мире (А.И. Буров, В.В. Медушевский). В самом этом предмете слушатель музыки и исполнитель музыкального произведения может выходить на диалогическое взаимодействие с такими субъектами, как композитор, исполнитель, герой музыкального произведения. При этом создается такая диалогическая пара, как композитор-слушатель, исполнитель- композитор, слушатель-герой, слушатель-исполнитель, раскрывающие друг другу систему своих художественных и общечеловеческих ценностей (М.С. Кагана).

Процесс изучения и освоения музыкального искусства может проходить по двум различным направлениям: как изучение определенного художественного объекта, которое традиционно реализуется на уроке музыки в общеобразовательной школе, и как изучение мира других людей, который отражен в различных художественных образах. Человек, предпочитающий объективную позицию изучения, осваивает форму художественного произведения, его содержание, средства художественной выразительности, особенности стиля композитора, художника, поэта. Вторая позиция – субъективная, когда изучается не только художественный объект, но и осваивается та субъектная составляющая, которая отражена в каждом художественном произведении. Способ освоения произведения в первом случае – анализ, во втором – диалог. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно только диалогически общаться» [1, с.16]. В таком общении, когда один субъект стремится к другому субъекту, раскрывает перед ним свое «я», и создается эффективное художественное взаимодействие, интеракция, способ существования которой – диалог.

Освоение учащимися музыкального материала на уроке может проходить при использовании и того, и другого пути. Их использование обусловлено как позицией учащегося, так и направлениями деятельности учителя. Первый путь, который был выше определен как объективный, по своей сути является вариантом формального

изучения и познания музыки (Г.С. Тарасов). Учащийся, как уже было указано выше, изучает структуру произведения, его формосодержательные основания, выявляется фабулу или основную идею, выраженную определенными средствами художественной выразительности. Деятельность учителя в реализации данного пути заключается в организации процесса восприятия музыки, изложения знаний о существующих формах музыки, социальных и культурных условиях, обусловивших его создание, существующих жанрах и стилях и т.д.. После чего школьники включаются в аналитическую деятельность. Такая выраженная объектная направленность в изучении музыки наиболее часто встречается в предпрофессиональном образовании детей: в детских музыкальных школах, школах искусств, хоровых школах и т.д.

В системе общего образования чаще всего используется другое направление: объект-субъектное, когда беседа о музыкальном произведении (рассказ о нем) заканчивается характеристикой эмоциональной составляющей музыки. Как правило, рассказ осуществляется учителем, а эмоциональные определения музыкального произведения делаются учащимися. При этом субъектность данных эмоций, как правило, не определяется ни самим учителем, ни детьми, которые отмечают веселье, грусть, радость или печаль и т.д. музыки.

Существует и еще одно направление, которое может вывести ребенка не только на диалог с учителем или с другим учащимся, но и на диалог с субъектом музыкального произведения: композитором, героем, исполнителем. Такое направление в изучении музыки можно назвать субъект-объектное. Задача учителя заключается в том, чтобы ввести ребенка в диалоговое взаимодействие с субъектами музыкального произведения, в процессе которого ученик осваивает объективное содержание, форму, средства выразительности музыки.

Способом введения такого интерактивного способа обучения является осознание и определение ребенком эмоций и их субъектов. Эмоция не может быть атрибутом неодушевленного предмета. Она всегда связана с тем или иным субъектом. В музыке, по мнению В.В. Медушевского, эмоция, выраженная в той или иной интонации, дают возможность предположить отношение композитора к герою произведения, к тем или иным событиям, людям, героям. Отталкиваясь от такой эмоции определенного субъекта, учащийся восстанавливает его содержание. Включаясь в «квази взаимодействие» (М.С. Каган) или квази диалог (квази, т.к. один из диалоговых субъектов является не реальным): «я»-композитор или «я»-герой, ребенок раскрывает для себя ранее не переживаемые эмоции. Этими эмоциями он делится с другими: учителем, учениками. В этом случае в итеракцию вовлекаются

уже реальные субъекты диалога. Именно эти квази и реальный диалог, содержанием которого является рассуждение о себе, о композиторе, исполнителе или герое, и позволяет ребенку самому предположить идею произведения, выявить его форму и средства музыкальной выразительности и причину выбора их композитором.

Реализация субъект-объектного направления в освоении музыкального искусства может и должна происходить на всех ступенях школьного музыкального образования. В начальной школе учащиеся могут, опираясь на воспринятую интонацию и ее эмоциональное значение, путем использования наводящих вопросов учителя определить ситуацию, которая вызывает данное эмоциональное состояние. Эта ситуация будет являться основой для появления предположения о содержании музыки, отношении композитора к герою собственного музыкального произведения, выявления своих чувств и переживаний, схожих или отличных от тех, которые выявились в процессе восприятия музыки [3]. Младшие школьники, прослушав музыку того или иного композитора, могут дать ему интересующие их вопросы. Ответы на них де могут получить сами, прослушав поэтический текст музыкального произведения или литературный аналог музыки, по которому композитором было сочинено произведение (программная музыка).

В средние классы школы на уроках музыки могут вводиться сочинения-письма одного композитора к другому. Освоенные ранее и вошедшие в музыкальный опыт учащихся произведения определенного композитора, позволят им принять его роль и от лица этого композитора

сочинить письмо для его героя или для другого композитора, жившего с ним в одной или в разных эпохах. Для детей подросткового возраста можно ввести такую интерактивный способ, как диалог между исполнителем музыкального произведения (в основном вокального, реже инструментального) и учащимися, которые могут по-иному трактовать это произведение, опираясь на характерные интонационные особенности, имеющиеся в творчестве сочинившего его композитора.

Диалоговое обучение на уроке музыки позволит детям, прежде всего, понять идею музыкального произведения, его неповторимые специфические особенности. Осознание музыкального искусства, произошедшее в процесс диалога, интеракции между учителем и учеником, учениками класса, учеником и композитором, героем или исполнителем будет способствовать формированию музыкальной культуры учащихся, что, собственно является мега задачей уроков музыки на всех ступенях общего музыкального образования.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Человек в мире слова. М.: Издательство Российского открытого университета, 1995. – 140 с.
2. Каган М.С. Искусство им общение/ Искусство и общение Сб. науч. тр. – Л.: ЛГИТМиК, 1984. – С.15-28.
3. Тагильцева Н.Г. Искусство в развитии самосознания детей//Известия Уральского государственного университета- 2009-№ 3 (67). С.45-52.

Васильева Н.В.

СОДЕРЖАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОГРАММАХ К УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМ КОМПЛЕКСАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (к вопросу об изучении национально-культурной специфики фразеологизмов в школе)

аспирант Забайкальского государственного университета, г. Чита

THE CONTENT OF CULTURAL COMPETENCE IN THE SYLLABUSES TO THE RUSSIAN LANGUAGE'S TEACHING MATERIALS (to the question about learning national and cultural peculiarities of phraseological units at school)
Vasilyeva Natalya, the postgraduate student of Transbaikal State University, Chita

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению содержания культуроведческой компетенции в программах к учебно-методическим комплексам по русскому языку для основной и средней школы. Автор уделяет особое внимание тому, каково в этих программах содержание обучения, обеспечивающее формирование культуроведческой компетенции при изучении фразеологизмов.

На основе анализа программ к учебно-методическим комплексам по русскому языку автор делает вывод о том, что содержание культуроведческой компетенции в них минимально. В статье также показано, что в большинстве программ не определены компоненты содержания обучения, которые могут обеспечивать формирование культуроведческой компетенции учащихся при изучении фразеологизмов.

ABSTRACT

The article is devoted to the content of cultural competence in syllabuses to the Russian language's teaching materials for basic and secondary general education. The author pays special attention to this fact, what is the learning content in these syllabuses providing the cultural competence development during learning of phraseological units.

The analyses of the syllabuses to teaching materials have lead to the conclusion that the content of cultural competence is minimal in them. It is emphasized that there are no the study content's components in the most of syllabuses, which can provide the cultural competence development of school students during their learning of phraseological units.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция; фразеологизмы; учебно-методические комплексы по русскому языку; программы к учебно-методическим комплексам.

Keywords: cultural competence; phraseological units; the Russian language's teaching materials; syllabuses to teaching materials.

Сегодня одной из целей работы учителя русского языка является формирование культуроведческой компетенции школьников. При этом отдельное внимание, согласно нормативным документам [10, 9, 6], должно уделяться рассмотрению отражения русской культуры и истории во фразеологизмах русского языка. Как указывают исследователи [5, 12], формирование культуроведческой компетенции учащихся при изучении фразеологизмов может осуществляться на уроках русского языка, занятиях элективных курсов и факультативов, в исследовательской и других видах деятельности учащихся. Мы полагаем, что для достижения целей, поставленных в ФГОС, необходимо в первую очередь осуществлять эту работу на уроках русского языка, поскольку они являются основной формой обучения и вследствие этого позволяют формировать культуроведческую компетенцию у наибольшего числа учащихся. (Утверждая это мы, впрочем, никоим образом не желаем умалить роль иных форм работы со школьниками в аспекте формирования данной компетенции).

Поскольку содержание обучения на уроках русского языка определяется программами к используемым учебно-методическим комплексам (далее УМК), мы считаем целесообразным выявить:

- а) какое содержание, связанное с формированием культуроведческой компетенции учащихся, определяют программы к УМК по русскому языку;
- б) предусмотрено ли в них изучение национально-культурной специфики фразеологизмов.

Необходимо отметить, что в программах по русскому языку реализованы разные подходы к пониманию сущности культуроведческой компетенции. Традиционно темы, связанные со сведениями о русском языке как национальном языке русского народа, языке межнационального общения и языке русской художественной литературы, а также об учёных-русистах, рассматриваются в аспекте формирования лингвистической компетенции учащихся [8, с. 22-23; 11, с. 103-105]. Данный подход нашёл отражение в программах к УМК под ред. Н. М. Шанского для 5-9 кл., к УМК под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта для 5-9 кл. и др. Однако в ряде программ по русскому языку для общеобразовательных учреждений (программа к УМК под ред. В. В. Бабайцевой для 5-9 кл., программа к УМК под ред. С. И. Львовой, В. В. Львова для 5-11 кл.) изучение данных тем соотносится с формированием культуроведческой компетенции школьников.

В рабочей программе, прилагаемой к предметной линии учебников по русскому языку для 5-9 классов Т. А. Ладьженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. (УМК под редакцией Н. М. Шанского), отмечено, что содержание обучения, обеспечивающее формирование культуроведческой компетенции при использовании данного комплекса, следующее:

«1. Взаимосвязь языка и культуры, истории народа. Русский речевой этикет.

2. Выявление единиц языка с национально-культурным компонентом значения. Уместное использование

правил русского речевого этикета в учебной деятельности и повседневной жизни» [1, с. 20].

Несмотря на то, что в данной программе заявлена необходимость формирования у школьников культуроведческой компетенции и, в частности, формирования умения выявлять языковые единицы, обладающие национально-культурным компонентом значения, тематическое планирование не содержит тем уроков, на которых бы осуществлялось формирование данного умения.

Темы, связанные с изучением информации о русском языке как национальном языке русского народа, языке межнационального общения, языке русской художественной литературы, а также сведения о выдающихся отечественных лингвистах в этой программе относятся к содержанию обучения, обеспечивающему формирование лингвистической компетенции школьников [1, с. 15-16].

В программе по русскому языку для 5-9 классов к УМК под редакцией В. В. Бабайцевой указано, что «культуроведческий аспект пронизывает всю работу по изучению языка и речи» [7, с. 3]. Проникновение культуроведческого аспекта в работу по изучению русского языка и речи выражается, по мнению авторов программы, в самом изучении русского языка, который является частью русской культуры и языком русской литературы. В данной программе не уделяется отдельного внимания рассмотрению языковых единиц с национально-культурным компонентом значения.

В программе для общеобразовательных учреждений с углублённым изучением русского языка учащимися 5-9 классов к УМК под редакцией В. В. Бабайцевой среди задач обучения русскому языку названа следующая: «воспитание чувства любви к родному языку» [7, с. 92]. Эта задача в данной программе является единственной, напрямую связанной с формированием культуроведческой компетенции школьников. Вместе с тем авторы программы указывают на необходимость реализации принципа историзма при обучении русскому языку, который предполагает рассмотрение связи истории языка с историей общества [7, с. 94]. В данной программе не содержится информация о необходимости рассмотрения языковых единиц с национально-культурным компонентом значения.

В программе по русскому языку для 5-9 классов к УМК под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта отмечается, что «речевая направленность курса предполагает формирование у учащихся чуткости к богатству и выразительности родной речи, гордости за родной язык» [7, с. 51]. В программе не уточнено, в русле лингвистической или культуроведческой компетенции следует рассматривать темы, связанные с изучением информации о русском языке как национальном языке русского народа и языке межнационального общения, о русских учёных-лингвистах.

Очевидно, что воспитанием чуткости к богатству родной речи и гордости за русский язык не может исчерпываться работа по формированию культуроведческой компетенции школьников, но иных сведений о возможностях формирования этого вида компетенции в данной программе не содержится.

В программе по русскому языку для 5-11 классов к УМК под редакцией С. И. Львовой, В. В. Львова отмечается, что в данном комплексе реализуется культуроведческий аспект в обучении языку. Это выражается в «использовании сведений по истории языка и русистики, информации о русских учёных-лингвистах, материалов по этимологии» [4, с. 8], а также в выявлении языковых единиц, обладающих национально-культурным компонентом значения, в текстах художественной литературы, устного народного творчества, в определении значений данных языковых единиц с помощью лингвистических словарей.

При этом в тематическом планировании не содержится информации о содержании обучения, обеспечивающем формирование культуроведческой компетенции при изучении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения.

В программе по русскому языку к учебнику «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 классы» А. И. Власенкова, Л. М. Рыбченковой изначально не ставилась цель формировать у школьников культуроведческую компетенцию [2]. Тем не менее, в данном учебнике содержится информация о формулах речевого этикета и их употреблении в речи. Иных культуроориентированных сведений в данной программе нет.

В программе по русскому языку для общеобразовательных учреждений филологического профиля (10-11 классы) к УМК под редакцией В. В. Бабайцевой отмечается, что «формирование и развитие лингвистической компетенции служит надёжной основой для совершенствования ... культуроведческой компетенции» [7, с. 186].

В содержании курса, изложенного в данной программе, содержатся следующие культуроориентированные сведения: «русский язык как национальный язык рус-

ского народа», «русский язык как средство межнационального общения в Российской Федерации» [7, с. 188]. В программе не уточнено, связано изучение этих тем с формированием лингвистической или культуроведческой компетенции учеников.

В программе к учебнику «Русский язык. 10-11 классы», авторами которого являются Н. Г. Гольцова, И. В. Шамшин, М. А. Мищерина, указано, что «полнота и доступность изложения теоретических сведений, характер отбора материала для упражнений, разнообразие видов заданий и т. д.» [3, с. 3] направлены на формирование у школьников лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций. В данной программе содержание культуроведческой компетенции не представлено.

Таким образом, в рассмотренных выше программах содержание культуроведческой компетенции минимально. Ни в одной из рассмотренных нами программ не уточняется, каким образом необходимо формировать культуроведческую компетенцию учащихся при изучении языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (а к таковым относятся в том числе фразеологизмы русского языка, обладающие национально-культурной спецификой).

Формирование культуроведческой компетенции при изучении фразеологизмов в курсе русского языка неразрывно связано с формированием знаний и умений, входящих в состав лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Целесообразно поэтому, как мы полагаем, выявить, какое содержание обучения при изучении фразеологизмов, зафиксированное в Примерной программе по русскому языку для 5-9 классов и в программах к используемым в школе УМК, обеспечивает формирование культуроведческой, лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Данная информация представлена в табл. 1.

Таблица 1

Содержание обучения, обеспечивающее формирование предметных компетенций по русскому языку при изучении фразеологизмов

Название программы	Содержание обучения, обеспечивающее формирование культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов	Содержание обучения, обеспечивающее формирование лингвистической, языковой, коммуникативной компетенций при изучении фразеологизмов
Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы: проект	«Отражение во фразеологии материальной и духовной культуры русского народа» [6, с. 28].	«Фразеологизмы, их признаки и значение. Различия между свободными сочетаниями слов и фразеологическими оборотами. Нейтральные и стилистически окрашенные фразеологизмы, сферы их употребления в речи. Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова. Фразеологические словари. Основные выразительные средства фразеологии» [6, с. 27-28].
Программа для 5-9 классов к УМК под ред. Н. М. Шанского	-	6 класс. «Фразеология как раздел лингвистики. Фразеологизмы. Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова. Фразеологические словари» [1, с. 18].
Программа для 5-9 классов к УМК под ред. В. В. Бабайцевой	-	5 класс. «Фразеологизмы. Их отличие от свободных сочетаний слов. Особенности употребления фра-

		зеологизмов в речи. Выразительность фразеологизмов» [7, с. 17].
Программа для общеобразовательных учреждений с углублённым изучением русского языка учащимися 5-9 классов к УМК под ред. В. В. Бабайцевой	5 класс. «Народный характер пословиц и поговорок» [7, с. 109].	5 класс. «Фразеологизмы. Фразеологизмы фольклорного происхождения. Пословицы и поговорки. Крылатые слова и выражения. Фразеологизмы как выразительное средство языка и речи. Фразеологизмы-синонимы и фразеологизмы-антонимы. Составление текстов, включающих фразеологизмы, пословицы, крылатые выражения. Подбор эпиграфов-пословиц» [7, с. 109].
Программа для 5-9 классов к УМК под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта	-	5 класс. «Фразеологизмы; их стилистическая принадлежность и основные функции в речи» [7, с. 57].
Программа для 5-11 классов к УМК под ред. С. И. Львовой, В. В. Львова	-	5 класс. «Фразеология как раздел лингвистики. Фразеологизмы, их языковые особенности. Фразеологическое богатство русского языка. Толкование значения фразеологизмов, уместное употребление их в речи» [4, с. 31]. 7 класс. «Фразеологический словарь: его назначение, строение, содержание словарной статьи». Дополнительный материал: «основные выразительные средства фразеологии» [4, с. 69]. 11 класс. «Лексико-фразеологическое богатство русского языка. Выразительные возможности фразеологии» [4, с. 141].
Программа к учебнику «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 классы», авторы А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова	-	10 класс. «Фразеологические единицы русского языка: идиомы, фразеологические сочетания, пословицы и поговорки, крылатые выражения. Наблюдение над фразеологией изучаемых литературных произведений» [2, с. 8].
Программа для общеобразовательных учреждений филологического профиля (10-11 классы) к УМК под ред. В. В. Бабайцевой	-	10-11 классы. «Уместное употребление фразеологизмов в речи» [7, с. 191].
Программа к учебнику «Русский язык. 10-11 классы», авторы Н. Г. Гольцова, И. В. Шамшин, М. А. Мищерина	-	10 класс. «Основные понятия и основные единицы фразеологии. Фразеология. Фразеологические единицы и их употребление. Лексикография» [3, с. 6].

Таким образом, из числа рассмотренных нами программ только в программе для общеобразовательных учреждений с углублённым изучением русского языка учащимися 5-9 классов к УМК под ред. В. В. Бабайцевой указан компонент содержания обучения, который может обеспечивать формирование культуроведческой компетенции учащихся при изучении фразеологизмов. В остальных из рассмотренных нами программ такое содержание обучения не указано, хотя в Примерной программе по русскому языку для 5-9 классов говорится о необходимости осмысления учащимися того, как отражаются материальная и духовная культура русского народа во фразеологизмах.

На основе анализа нормативных документов и программ к УМК по русскому языку можно сделать следующий вывод. Несмотря на задачу ФГОС второго поколения формировать культуроведческую компетенцию школьников программы не определяют содержание, обеспечивающее овладение школьниками данной компетенцией, что сказывается на наполнении учебников русского языка и второстепенности работы, связанной с формированием культуроведческой компетенции, на уроке. Это, в свою очередь, актуализирует отбор лингвистического культуроориентированного материала и поиск оптимальных путей его введения в школьный курс русского языка.

Список литературы:

1. Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Шанский Н. М. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. 5-9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 12-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011. – 111 с.
2. Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. Методические рекомендации к учебному пособию «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 классы»: кн. для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2000. – 112 с.
3. Гольцова Н. Г. Программа к учебнику «Русский язык. 10-11 классы». 5-е изд., испр. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС»», 2008. – 16 с.
5. Львова С. И. Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений. 5-11 классы: основной курс, элективные курсы. 3-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2009. – 215 с.
6. Новикова Т. Ф. Интегрированный курс соизучения родного языка и культуры // Русская словесность. – 2007. – №7. – С. 58-62.
7. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы: проект. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. – 112 с. (Стандарты второго поколения).
8. Программы для общеобразовательных учреждений. Русский язык. 5-9 кл., 10-11 кл. / сост. Е. И. Харитоновна. 3-е изд., стер. М.: Дрофа, 2010. – 222 с.
9. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос, М. М. Разумовская, Ю. Н. Гостева, И. П. Цыбулько; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
10. ФГОС: Основное общее образование // Федеральный Государственный Образовательный стандарт [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=447> (дата обращения 14.04.2013).
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. – 79 с. (Стандарты второго поколения).
12. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. – 324 с.
13. Шевченко И. А. Работа по формированию культуроведческой компетенции при обучении русскому языку в 5, 6, 9-х классах // Методический отдел МУ «ЦОФОУ» г. Данилова Ярославской области [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://76308s020.edusite.ru/DswMedia/metodicheskaya>
14. [razrobotkashevchenko.doc](#) (дата обращения: 8.04.2013).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бадарацкий А.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB-QUEST В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Студент Московского Государственного Лингвистического Университета
Евразийского Лингвистического Института, г. Иркутск*

THE USE OF WEB-QUEST TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Badaratskiy Anatoliy, Student of Moscow State Linguistic University Eurasian Linguistic Institute, Irkutsk

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема обучения детей дошкольного возраста с помощью технологии web-quest.

ABSTRACT

In this article we describe the problem of teaching pre-school children with the help of technology web-quest.

Ключевые слова: дошкольное образование, веб-квест.

Keywords: pre-school children, web-quest.

Дошкольное образование всегда играло, играет и будет играть огромную роль в воспитании ребёнка. Этот возраст является самым важным периодом, где у детей закладываются основные психические процессы, а также формируется личность. Так в декабре 2012 года Министерство образования и науки РФ в законе «Об образовании» постановило, что дошкольное образование будет обязательным для всех детей пяти-семи лет [10].

Одним из основных видов детской деятельности остаётся игра. С самого раннего детства, благодаря игре, дети познают окружающий мир, окружающую действительность, тем самым игра является необходимым феноменом в социализации, воспитании, развитии ребёнка.

Многие педагоги, нейрофизиологи, педиатры говорят, что игра играет жизненно важную роль в развитии и обучении детей. Благодаря игре развивается творческое воображение, мелкая моторика, самосознание, произвольное поведение и т.д. [8].

В статье 31 Конвенции о правах ребёнка игра является настолько важной, что признаётся в качестве основного права [4].

В педагогике по характеру педагогического процесса выделяют следующие группы игр:

1. Обучающие;
2. Познавательные, воспитательные, развивающие;
3. Творческие, репродуктивные, продуктивные;
4. Коммуникативные [7].

Одной из основных технологий в образовательном процессе становится web-quest, которая является ролевой игрой, где дети, переходя от ссылки к ссылке, выполняют то или иное задание. Эти задания могут нести не только обучающий, воспитательный и развивающий характер, но также творческий, коммуникативный. Поэтому web-quest является одним из эффективных инновационных

технологий, которая поможет развить мыслительные способности, творческое мышление, воображение, самостоятельность, поисковую деятельность и будет удовлетворять запросам современного общества и государства.

Проведя анализ научной литературы, нами было выяснено, что исследованию проблем использования игры в обучении детей сегодня занимаются как зарубежные, так и русские педагоги-исследователи: С.В. Банников [1], М. Боровский [2], Е.Ф. Akulova [11].

Проблемами использования технологии web-quest в педагогической деятельности занимаются: О.В. Горбунова [3], Н.В. Луткова [5], Е.С. Полещук [6].

Использование информационных технологий в ДОУ является в наше время большой редкостью. Не все детские сады имеют свой компьютерный класс, или не имеют сети интернет, поэтому использовать такую технологию в образовательном пространстве дошкольных учреждений, как web-quest будет очень трудно.

Также информационная среда очень вредит здоровью ребёнка, и не все родители захотят, чтобы их дети уже в дошкольном возрасте сидели за компьютерами и портили своё зрение.

Поэтому, чтобы не вредить здоровью детей, можно использовать технологию web-квеста без специального информационного обеспечения. Это значит, что quest будет подразумевать, какой либо плакат (стенд и т.д.), где будут написаны или нарисованы различные задания, и дети будут выполнять их в соответствии с инструкцией. Детям не нужно будет сидеть на одном месте, делать одну и ту же работу, а наоборот, ребята могут подойти к плакату (стенду и т.д.) увидеть первое задание и выполнять его. После выполнения первого задания, детям будет предложено другое задание, которое можно будет увидеть на этом же плакате, или на следующем.

Задания для дошкольников можно придумать различного типа, которые будут включать различные кроссворды, лабиринты, ребусы, найди отличия, задания на развитие мышления, и т.д. Выполняя различные задания, дети не только смогут развить творческие, исследовательские, интеллектуальные способности, но и также весело провести время, общаясь со своими сверстниками, работая как в группе, так и индивидуально. Благодаря различным заданиям, дети будут меньше переутомляться, нестандартные подходы смогут мотивировать детей к изучению того или иного материала.

Саму же технологию web-quest с информационным обеспечением, можно использовать 1-3 раза в полгода, для того чтобы познакомить детей с информационной средой, научить детей правильно использовать всемирную паутину, познакомить детей с плюсами и минусами интернета, научить пользоваться элементарными горячими клавишами, и подготовить детей уже к школьной жизни. Где в ФГОС основного общего образования прописаны требования к учащимся, а именно умение учащимися пользоваться информационной средой [9].

Благодаря таким новым запросам Министерства образования и науки РФ, технология web-quest становится очень популярной. Но в свою очередь эта технология является не простой для детей дошкольного возраста. Поэтому необходимо учитывать некоторые моменты:

- Задания должны соответствовать содержанию учебного материала, методике преподавания, а также требованиям ФГОС;
- Необходимо удостовериться, что все дети владеют достаточными знаниями, прежде чем использовать технологию web-quest;
- Необходимо заранее определить какие темы стоит "поддерживать" компьютерными заданиями;
- Не стоит использовать технологию web-quest на каждом занятии;
- Задания должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- Необходимо заранее продумать последовательность изложения материала (как доступнее и интереснее раскрыть тему, где лучше использовать традиционные методы, а где технологию web-quest), составить рабочий план и систематизировать в соответствии с ним отобранный материал;
- Необходимо избегать монотонности, учитывать смену деятельности воспитанников;
- Необходимо давать возможность работать на занятиях с применением компьютерных технологий всем детям, не выделяя того или иного ребёнка.

Таким образом, можно сделать вывод, что web-quest играет огромную роль в обучении детей дошкольного возраста. Этот возраст является самым важным периодом, поэтому использовать технологию web-quest необходимо, но также следует не перегружать детей информационным пространством, стараться заменять экранные квесты, на задания, которые будут сделаны, например, на бумаге, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

Список литературы:

1. Банников, С.В. Использование игровых технологий в обучении школьников [Текст] /С.В. Банников// Журнал «Справочник классного руководителя». – М., 2009. – № 2. – 4 с.
2. Боровский, М. Использование игр в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] /М. Боровский// Ярославский педагогический вестник. – 2013 – № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки). – 115-118 с.
3. Горбунова, О.В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения [Текст] /О.В. Горбунова, Н.С. Кузьмина// Школьные технологии. – 2013. – № 2. – С. 59-66.
4. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН от «20» ноября 1989 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 05.11.2014).
5. Луткова, Н.В. Использование технологии веб-квест как средство повышения познавательной активности учащихся [Текст] /Н.В. Луткова// Проблемы современной науки и образования. – 2012. – № 4 (14). – С. 73-75.
6. Полещук, Е.С. Веб-квест как способ организации поисково-исследовательской деятельности учащихся при обучении иностранному языку [Текст] /Е.С. Полещук// Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 44. – С. 34-37.
7. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2009. – 576 с.
8. Смирнова, Е. О. Игра и произвольность современных дошкольников [Текст] / Е. О. Смирнова, О. В. Гударёва // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 12–20.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. – № 1897. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 17.10.2014).
10. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» [Электронный ресурс]: принят Государственной Думой от «21» декабря 2012 г. – N 273-ФЗ. – URL: <http://ivo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 05.11.2014).
11. Akulova, E.F. Didactic game as the transitional form of studying senior pre-school when preparing to school training [Текст] /E.F. Akulova// Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2009. – Т. 2. – № 2. – С. 75-81.

Исса О.Ф.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДБОРУ И СОДЕРЖАНИЮ МЕТОДОВ И ФОРМ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИЮ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*аспирант Московского педагогического государственного университета,
методист Городского методического центра Департамента образования города Москвы*

THEORETICAL APPROACHES TO THE CHOICE AND CONTENTS OF METHODS AND FORMS OF PROFESSIONAL COMPETENCIES DEVELOPMENT, AND THEIR USAGE WHEN WORKING WITH PRESCHOOL PEDAGOGUES

Olga F. Issa, Post-graduate student of Moscow State Pedagogical University, methodologist of the City methodical center of Moscow Department of Education

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются подходы к выделению наиболее эффективных методов развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования. Проведен аналитический обзор и систематизация активных методов обучения взрослых, применяемых в рамках работы модели методического сопровождения реализации образовательной программы дошкольного образования, направленной на развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования.

ABSTRACT

The article presents the approaches for distinguishing the most efficient methods to develop professional competencies of preschool pedagogues. The article offers an analytical review and a systematization of the active methods of adults teaching used as part of methodical support of preschool education program which is aimed at developing professional competencies of preschool pedagogues.

Ключевые слова: развитие профессиональных компетенций педагога; активные методы обучения; дошкольное образование; методическое сопровождение.

Key words: development of pedagogue's professional competencies; active learning methods; preschool education; methodical support.

Модернизация образования на современном этапе меняет цель образовательной работы в дошкольном образовании: создаются условия для развития личности ребенка, способной в дальнейшем реализовать себя.

Быстрый темп изменений в нормативной базе дошкольного образования, характерный для современного этапа его развития, ставит много новых задач перед руководителями и педагогами образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования.

В последнее время приняты несколько нормативных документов, которые призваны определить уровень развития профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог дошкольного образования на современном этапе. Достаточно высокие требования к кадровым условиям реализации образовательной программы дошкольного образования предъявляет Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [5]. Трудовые действия, умения, знания педагогов дошкольного образования, представленные в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», ориентированы на обеспечение полноценного развития ребенка [4].

При отсутствии индивидуально-направленных программ повышения квалификации, предусмотренное законом право педагогов на курсовое периодическое повышение квалификации (один раз в три года) не дает возможности привести уровень развития профессиональных компетенций работающих педагогов в соответствие с требованиями ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога [2]. По мнению Ямбурга Е.А. образовательные

реформы, введение в действие ФГОС, Профессиональных стандартов должно повлечь за собой изменения в системе повышения квалификации [9, с.90].

Таким образом, при отсутствии должной методической помощи педагогические коллективы сталкиваются с трудностями, связанными с общим руководством образовательным процессом, реализацией основной образовательной программы дошкольного образования образовательных организациях. Возникает проблема с наличием педагогических кадров, способных использовать новые методы и технологии адекватные той или иной педагогической ситуации на современном этапе.

Возникает необходимость создания условий для функционирования системы непрерывного развития профессиональных компетенций педагогических кадров в рамках неформального и информального образования. Эти виды образования имеют определенную специфику и организуются в образовательных организациях на рабочем месте (неформальное) или индивидуально (информальное), не подтверждаясь выдачей документа. В сфере дошкольного образования условия для непрерывного развития профессиональных компетенций целесообразно создавать в рамках деятельности методических служб [1, с.132].

Различная степень подготовленности педагогических кадров, определяет требования, предъявляемые к деятельности методической службы дошкольного образования на уровне муниципалитета, региона, которая могла бы осуществлять адресную, дифференцированную методическую поддержку и помощь, как конкретному педагогу, так и всему педагогическому коллективу. Особое место в этом контексте должна занять организация мето-

дического сопровождения реализации основной образовательной программы дошкольного образования в самой образовательной организации. Личностно и практико-ориентированная подготовка и переподготовка педагогов, внедрение различных форм развития профессиональных компетенций педагогов в соответствии с их уровнями образования, квалификации и профессиональными запросами, может осуществляться в ДОО во взаимодействии с муниципальными (окружными, территориальными) методическими службами.

Таким образом, возникает необходимость построения модели методического сопровождения реализации образовательной программы дошкольного образования, направленной на развитие профессиональных компетенций педагога в современных условиях, которая бы включала:

- разработку системы диагностики уровня развития профессиональных компетенций педагогов дошкольной образовательной организации;
- развитие профессиональных компетенций педагогов на основе дифференцированного, личностно-ориентированного подхода к организации методического сопровождения;
- применение разнообразных форм работы с педагогами дошкольного образования с использованием современных обучающих технологий неформального и информального образования (интерактивные, информационные и т.д.), основанные на компетентностном подходе.

Структура модели состоит из нескольких блоков (целевого, диагностического, организационно-формирующего, результативно-аналитического), подразумевает личностно-ориентированную подготовку и переподготовку педагогов, внедрение различных форм развития их профессиональных компетенций в соответствии с уровнями образования, квалификации и профессиональными запросами и может осуществляться в ДОО во взаимодействии с муниципальными (окружными, территориальными) методическими службами.

Формы и методы методического сопровождения в рамках функционирования модели отбираются на основе личностно-ориентированного, деятельностного (С.Г. Вершловский, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.Г. Маралов, В.В. Сериков, В.А. Ситаров, Л.Г. Татарникова и др.), компетентностного (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.А. Майер, А.В. Хуторской и др.), андрогогического (А.И. Кукуев, С.И. Змеев и др.) и аксиологического (Б.Т. Лихачев, И.С. Смергина и др.) подходов к процессу развития профессиональных компетенций педагогов и опираются на принципы системности, цикличности, дифференциации.

В научной литературе описаны и применяются на практике достаточно методов и технологий обучения взрослых. Среди наиболее распространенных классификаций различают традиционные и нетрадиционные, индивидуальные и групповые (подгрупповые), интерактивные и дистанционные, а также дифференцируют их по степени включенности обучающихся в образовательный процесс на активные и пассивные. По нашему мнению, в рамках неформального и информального образования, в

контексте вышеперечисленных подходов, при использовании модели методического сопровождения реализации образовательных программ дошкольного образования, направленной на развитие профессиональных компетенций педагогов, использование активных методов обучения наиболее целесообразно.

В научной литературе активные методы обучения рассматриваются как:

- предполагающие обучение на рабочем месте, ориентированное на обучающегося, основанное на самостоятельной и практической деятельности [6, с.16];
- побуждающие обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом [3, с.28];
- активизирующие познавательную деятельность обучающихся, развивающие их самостоятельность и творчество [7,8].

Существуют разные подходы к классификации активных методов обучения взрослых, в зависимости от степени активности обучающихся и характера познавательной деятельности [8, с.30]:

Одна группа методов – это имитационные, предполагающие моделирование будущей профессиональной деятельности которые, в свою очередь делятся на игровые (деловые и ролевые игры, тренинги) и неигровые (анализ, исследование конкретных педагогических ситуаций, моделирование и др.). Другая группа методов - неимитационные, нацеленные на освоение и осмысление теоретического материала (дискуссии, «мозговой штурм», ТРИЗ, решение проблемных ситуаций, изучение педагогических и нормативных документов и др.) [3,7].

Морева Н.А. приводит еще одну классификацию методов активного обучения, где условно объединяет их в три блока:

- дискуссионные методы (групповые дискуссии, анализ педагогических ситуаций и др.);
- игровые методы;
- сенситивные тренинги, где традиционно используется интерактивное общение обучающихся [3, с.31].

В исследованиях Паниной Т.С. и Вавиловой Л.Н. акцентируется внимание на методе интерактивного обучения, который они считают одним из наиболее современных и эффективных методов [7, с.8]. По их мнению, логика обучения при применении интерактивного метода идет от формирования нового опыта через применение к теоретическому осмыслению проблемы. В этой связи логично предположить, что обучающиеся сами становятся носителями нового знания. К интерактивным методам, в частности, относятся методы кейс-технологий (проблемно-ситуативное обучение, при помощи так называемых кейсов, где кейс это описание конкретной проблемной ситуации).

Таким образом, можно выделить наиболее целесообразные активные методы обучения, применяемые в рамках модели методического сопровождения реализации образовательной программы дошкольного образования, с целью развития профессиональных компетенций педагогов, провести их систематизацию и дифференциацию, для более эффективного адресного подхода к каждому педагогу (таблица 1).

Таблица 1

Методы развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования

Метод	Контингент обучающихся	Форма проведения	Результат
Мозговой штурм	Опытные педагоги	Подгрупповая	Решение проблемных ситуаций
Метод комментированного чтения	Неопытные педагоги Педагоги с непрофильным образованием	Подгрупповая	Овладение навыками самостоятельного анализа текста
Деловая игра	Опытные педагоги	Подгрупповая	Овладение опытом решения реальных проблемных ситуаций
Дискуссии	Все категории обучающихся	Подгрупповая групповая	Приобретение опыта обсуждения и решения учебной проблемы, рассмотрение проблемы с разных сторон
Моделирование	Опытные педагоги	Подгрупповая, индивидуальная	Проектирование педагогического процесса
Кейс-технологии: эвристические, проблемные методы ТРИЗ	Все категории обучающихся	Подгрупповая	Приобретение опыта принятия решений в проблемных ситуациях
Работа в парах	Неопытные педагоги	Подгрупповая	Овладение навыками работы в группе, отстаивание и обоснование своего мнения
Мини сочинение или эссе	Все категории педагогов	Индивидуальная	Рефлексия, осмысление итогов своей деятельности
Работа с использованием интернет-пространства	Все категории педагогов	Индивидуальная	Закрепление умений и навыков, полученных ранее, а также умение их применить в деятельности

По нашему мнению, вышеперечисленные активные методы обучения взрослых, целесообразно применять в следующих формах развития профессиональных компетенций: семинар-практикум, мастер-класс, работа творческих мини-групп, круглый стол, итоговые конференции, тренинг и др.

Методическое сопровождение педагога дошкольного образования носит и практико-ориентированный характер, основанный на дифференцированном подходе к каждому человеку. По мнению Гаргай В.Б. развитие профессиональных компетенций «всегда идет через другого педагога» [7, с.9], поэтому вышеперечисленные активные методы подразумевают субъект-субъектное взаимодействие обучающего обучающихся между собой для более комфортного восприятия материала.

Таким образом, построение, теоретическое обоснование и апробация модели методического сопровождения реализации образовательной программы дошкольного образования, направленной на развитие профессиональных компетенций педагога, основывается на применении и творческом использовании активных методов обучения взрослых, учитывая разный уровень их подготовки и включенности в процессы модернизации дошкольного образования.

Список литературы:

1. Волобуева Л.М. Инновационные процессы в организации методической службы дошкольного учреждения //Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях. – Материалы

IV международной научно-практической конференции. – М. – 2011. – С.131-137.

2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций / утв. Правительством РФ. – М. – 2014.
3. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. – 2005. – 432 с.
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» /Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н.
5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования /Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17.10.2013г.
6. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие. - М. - 2005. - 160 с.
7. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Панина Т.С., Вавилова Л.Н. – М. – 2008. – 176 с.
8. Смолкин А.М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. — М. 1991. — 176 с.
9. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М. – 2014. – 175с.

Мордвиненко Н.Э.

О ЗНАЧЕНИИ ИЛЛЮСТРАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

преподаватель, Федеральное Государственное Автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону

ABOUT THE IMPORTANCE OF ILLUSTRATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ACTIVE VOCABULARY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Mordvinenko Neilia, lecturer, Federal State Autonomous educational institution of higher professional education "southern Federal University", Rostov-on-don

АННОТАЦИЯ

В статье поднимается актуальная проблема потенциала художественной иллюстрации для развития активного словаря ребенка. Проведён анализ методических аспектов. Сделан вывод о том, что педагогическое мастерство педагога в использовании методических приёмов по развитию активного словаря способствуют восприятию детьми текста и иллюстрации во взаимосвязи, что действует на эмоциональную и на мыслительную деятельность ребенка и речевую активность детей.

ABSTRACT

The article raises an issue of potential artistic illustrations for the development of active vocabulary of the child. The analysis of methodological aspects. The conclusion is that the pedagogical skills of the teacher in the use of instructional techniques for the development of active vocabulary contribute to the perception of children text and illustrations in the relationship that operates on the emotional and cognitive activity of the child and the speech activity of children.

Ключевые слова: иллюстрация; словарь; влияние книжной иллюстрации на развитие активного словаря; методические приёмы по развитию активного словаря.

Keywords: illustration; dictionary; influence of book illustration on the development of active vocabulary; methods for the development of an active dictionary.

Речь является особой формой общения людей, которая осуществляется посредством употребления разнообразных языковых средств. При современном ритме жизни хорошо развитая речь ребенка становится залогом успешной адаптации его в социуме. Речь ребенка развивается постоянно: в быту, на занятиях, в игре, в общении со сверстниками, взрослыми и сопровождает его в любой деятельности.

Начиная с раннего возраста, ребёнок быстро накапливает пассивный и активный словарь, постепенно овладевает произношением звуков, грамматическим строем речи. Все это происходит в процессе речевой практики, постоянного общения со взрослыми и сверстниками. С каждым годом активный словарь ребенка увеличивается. Работа над пополнением словаря детей любого возраста – одна из приоритетных задач в обучении и воспитании детей в детском саду.

Исследования М.М. Алексеевой, А.Г. Арушановой, В.В. Гербовой, Н.С. Карпинской, О.С. Ушаковой, Р.М. Чумичевой и других ученых подтверждают теорию о том, что одним из средств развития активного словаря детей дошкольного возраста может выступать художественная иллюстрация.

Знакомство детей с рисунками художников-иллюстраторов, посредством которых и осуществляется процесс пополнения активного словаря ребёнка, происходит как в процессе организованной изобразительной деятельности, так и на занятиях по развитию речи, где активно идет развитие словарного запаса.

Знаменитые литературные критики А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов придавали огромное значение иллюстрациям в детской литературе, как средству развития личности. Все они выступали с критическими рецензиями на неграмотно

иллюстрированную детскую книгу утверждая, что «...хорошая, полноценная художественная иллюстрация – это помощница литературы в развитии активного словаря детей» [3; 5].

Русский педагог К.Д. Ушинский считал иллюстрацию в детской книге одним из важнейших средств развития речи дошкольника и выдвигал перед иллюстраторами требование «...органически сочетать познавательное начало в детской книге с началом художественным...» [6].

В своих работах В.И. Логинова отмечает, что «...развитие словаря младшего дошкольника понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать эти слова в конкретных условиях общения...» [1; 5].

На сегодняшний день остро стоит вопрос о том, что и как необходимо делать, чтобы работа с иллюстрированной книгой проходила легко и свободно, без строгих правил и навязывания ребенку стереотипов? В современных программах дошкольного образования пока еще недостаточно полно разработана методика развития активного словаря дошкольника с помощью книжных иллюстраций. Как следствие, педагоги вынуждены самостоятельно искать способы развития активного словаря ребёнка посредством иллюстрации, не ориентируясь на чёткие теоретические и методические положения. В результате возникает противоречие между потенциальными возможностями использования иллюстраций в речевом развитии дошкольников и недостаточной обеспеченностью педагогов дошкольного образования методиками развития словаря детей с помощью иллюстраций.

Известно, что в дошкольном возрасте интенсивно идет развитие речи. Владение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими. Главное в развитии детского словаря – освоение значения слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в котором происходит общение.

О.С. Ушакова считает, что в работе по развитию словаря детей дошкольного возраста основное внимание уделяется накоплению, обогащению и активизации словаря на основе расширения знаний и представлений об окружающей жизни ребенка, активизации разных частей речи, не только существительных, но прилагательных и глаголов. Формирование словаря ребёнка происходит повсеместно, но в первую очередь – на специально организованных занятиях в дошкольных образовательных организациях, на которых педагог применяет уместные в данной ситуации приемы накопления, обогащения и активизации словаря.

Для развития словаря М.М.Алексеева выделяет три группы методов: наглядные, словесные и практические. Каждому методу присущи свои приемы. К наглядным методам относится показ картинки, рассмотрение иллюстрации. К словесным методам относятся приемы «речевой образец», «объяснение», «указания», «преднамеренное забывание», «словесное упражнение», «вопрос». К практическим методам относятся дидактические игры, хороводные игры, инсценировки. Косвенными приемами являются напоминание, совет, подсказ, исправление, замечание, реплика. На одном занятии обычно употребляется комплекс приемов, при этом логически выстроенный ряд из них будет ведущим, основным. Так, словесный метод наиболее распространён на занятии по развитию словаря детей и может иметь разные приёмы, но основной приём – это вопрос.

Как отмечает О.С. Ушакова в «Программе развития речи детей дошкольного возраста в детском саду», необходимо научить детей при помощи картинок различать предметы по существенным признакам, правильно называть их, отвечая на вопросы: «Что это?», «Кто это?», учить детей видеть особенности предметов, выделять характерные признаки и качества («какой?»), а также действия, связанные с движением игрушек, животных, их состоянием, возможные действия человека («Что делает?», «Что с ним можно делать?»). Такое обучение проводится по иллюстрациям в играх «Что за предмет?», «Скажи какой», «Кто, что умеет делать?».

От называния видимых и ярких признаков изображаемого предмета на иллюстрации нужно переходить к перечислению свойств и качеств. Например, в игре по иллюстрации В. Лебедева к сказке «Три медведя» можно обращать внимание детей на «сказочность» медвежьей комнаты и возникает вопрос «Кто больше скажет слов о предметах, какие они?». При рассмотрении действий объекта детей необходимо учить видеть начало и конец действия в игре с картинками «Что сначала, что потом?». Например, в сказке «Репка» по серии сюжетных картинок проследить и рассказать последовательность сказки.

Влияние иллюстрации на пополнение словаря детей очень значимо. Серии иллюстраций, более точно и последовательно передающие основные моменты содержания текста, позволяют ребёнку шаг за шагом проследить события, о которых ему рассказывают, что увеличивает эффективность восприятия содержания.

Для понимания детьми содержания иллюстраций нужно помочь им выделить главное в сложном сюжетном рисунке. Опорой для выявления каждым ребенком смысла в иллюстрации является прием «вопрос», выделение главных персонажей в их существенных связях. Для вычленения детьми существенного в рисунке в соответствии с основной мыслью текста им следует задавать вопросы: «Что я читала об этой картинке?», «Что автор книги написал об...». В этом случае рассмотрение иллюстрации будет представлять собой мыслительный процесс. Вопросы педагога требуют от детей глубокого анализа, сравнения и обобщения основного содержания текста и иллюстраций к нему. Это приводит к формированию у дошкольников новых образов, представлений, понятий, то есть новых слов. Слушая текст и рассматривая иллюстрации, дети воспринимают отражённый в них реальный мир с помощью слуха и зрения, тем самым обогащая пассивный словарь, который впоследствии перейдет в активный.

Подбирая рисунки с иллюстрациями, следует помнить, что они не только поясняют текст, но и помогают активизировать уже знакомые слова. В зависимости от возраста детей педагог разнообразит приемы рассматривания художественных иллюстраций к книжкам, дополняя их косвенными приемами: узнавание ребенком персонажей, вещей («Узнай, кто это?»; «Покажи, где кто или что?»); соотнесение фраз текста с картинками («Найди картинку к таким словам...»; «Какие слова подходят к этой картинке?»); оценка ребенком цвета нарисованных предметов, выразительности жеста героя, расположения фигур («Почему тебе нравится эта картинка?»); сравнение иллюстраций разных художников к одному и тому же произведению.

При рассмотрении картины с детьми необходимо применять игровые ситуации, развивающие мотивацию к общению: педагог путем вопросов вовлекает ребенка в соревнование «Кто больше увидит на картинке?», побуждая его к наблюдательности и высказываниям. Когда ребёнок заявляет, что он больше ничего не видит, педагог подсказывает, что ещё можно рассмотреть. Не менее интересная для детей работа – по называнию персонажа, отдельного предмета, его части, найденной самостоятельно или указанной педагогом на картинке.

Детям дошкольного возраста для правильного восприятия текста, способствующего развитию активного словаря, необходимо наглядно увидеть героя, каждый фрагмент сюжета, поэтому предпочтение следует отдавать книжкам-картинкам, в которых иллюстрации пошагово передают сюжет, смену настроений героев, например, «Колобок» и «Теремок» с иллюстрациями Ю. Васнецова, «Цирк», «Усатый-Полосатый» С. Маршака с рисунками В. Лебедева, «Цыпленок и утенок», «Под грибом» В. Сутеева с иллюстрациями автора. Используя перечисленные выше приемы, педагогу важно побуждать детей внимательно рассматривать картинки в книге, узнавать героев, рассказывать о событиях, вспоминать и пересказывать отдельные эпизоды, а затем и целиком

произведения, опираясь на иллюстрации. При этом педагог должен поддерживать разговоры детей, учить их правильно называть предметы и некоторые их характерные признаки, помогая лучше понять содержание иллюстрации.

Таким образом, педагогическое мастерство педагога (воспитателя, логопеда, дефектолога, психолога и др.) в использовании методических приёмов по развитию активного словаря способствуют восприятию детьми текста и иллюстрации во взаимосвязи, что активно и одинаково сильно действует на эмоциональную и на мыслительную деятельность ребенка, вызывая живые чувства, возбуждая работу мысли, а, следовательно, и речевую активность детей.

Пестова Е.А., Бочарова Е.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНО-ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ

канд. соц. наук., преподаватель Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

FEATURES OF DEVELOPMENT OF A DESCRIPTIVE-NARRATIVE SPEECH IN THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT 3 LEVELS.

Pestova Elena, student of the 4th course of the southern Federal University, Rostov-on-don

Bocharova Ekaterina, Kida. SOC. Sciences., lecturer, southern Federal University, Rostov-on-don

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены особенности развития описательно-повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня. В дошкольном возрасте речь ребенка отстает от нормы. Поэтому очень важным будет уделить внимание связной речи в раннем возрасте. В статье рассмотрены исследования по данной проблеме различных авторов.

ABSTRACT

This article describes the peculiarities of the development of a descriptive-narrative speech in the senior preschool children with General speech underdevelopment 3 levels. At preschool age, the child's speech subnormal. It is therefore very important to pay attention to coherent speech at an early age. The article deals with the research on this problem from a variety of authors.

Ключевые слова: речь у старших дошкольников; описательно-повествовательная речь; общее недоразвитие речи 3 уровня; связная речь; речевая деятельность.

Keywords: speech at the older preschoolers; descriptive-narrative speech; the General underdevelopment of speech 3 levels; connected speech; voice activity.

Речевому развитию в старшем дошкольном возрасте уделяют большое внимание в процессе воспитания и обучения детей. Это объясняется тем, что школьнику уже в начальных классах необходимо объясняться, доказывать и рассуждать в процессе овладения школьных предметов. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи часто испытывают затруднения в описательно-повествовательной речи, что отрицательно сказывается на формировании личности ребенка. [7, с.15]

В современной психолого-педагогической литературе довольно много внимания уделялось вопросу развития описательно-повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи. При построении связных высказываний у детей с ОНР 3 уровня отмечаются трудности программирования высказывания и самостоятельный выбор языкового оформления. [1, с. 51]

Описательно-повествовательная речь – это особый тип речи, характеризующийся следующими признаками:

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
2. Белинский В.Г. Избранные педагогические произведения. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 280 с.
3. Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 72 с.
4. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2005. – 159 с.
5. Ушакова О. С. Развитие речи детей 6–7 лет – М.: Вентана – Граф, 2009. – 64 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

- представление о предмете в целом;
- использование приемов сравнения;
- соблюдение логической последовательности.

На наш взгляд, описательно-повествовательная речь требует полного раскрытия содержания темы, соблюдения необходимой лексической точности, умения выделять главное в теме, сравнивать, сопоставлять, анализировать. В своих исследованиях А.А. Зрожевская утверждает, что все высказывания детей с ОНР – это набор однословных предложений, которые прерываются паузами. Также детям трудно строить связный текст, они не знают, как начать и закончить рассказ, многие высказывания не последовательны, не имеют завершения. [7, с. 40]

Дети с ОНР затрудняются в составлении развернутого рассказа по картинке или серии сюжетных картинок, в выделении основной мысли повествования, в определении логики и последовательности изложения событий.

Они не справляются с пересказом простой сказки или коротенького рассказа, не всегда понимают прочитанный ими текст. При рассказе-описании дети перечисляют некоторые признаки предмета в любой последовательности, нарушают стройность повествования, перескакивают с одной мысли на другую, возвращаются и повторяют то, что уже говорили. В их речи проявляется аграмматизм, ограниченность словаря. [2, с. 12]

В настоящее время во многих дошкольных учреждениях принята программа Т.Б. Филичевой и Т.В. Чиркиной «Коррекционное обучение и воспитание детей с ОНР». Авторы этой программы предлагают логопеду и воспитателю совместно наметить словарный минимум, которым должны овладеть дети, и определить уровень требований, предъявляемых к их самостоятельной речи.

Программа содержит рекомендации по развитию элементарных математических представлений, конструированию, изобразительному искусству, физической культуре, трудовому воспитанию. Известны также рекомендации для воспитателей Ю.Ф. Гаркуши, Т.А. Ткаченко, Н.Л. Крыловой, В.В. Коноваленко, С.А. Мироновой к планированию занятий по развитию речи, отличительной особенностью которых является системный подход к решению проблем, связанных с коррекцией речевого недоразвития у дошкольников [11, с. 105].

У детей с общим недоразвитием речи на фоне нарушения основных компонентов речевой деятельности: фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи имеются трудности формирования монологической речи, и в частности, описательно-повествовательной.

Данные исследований Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Т.Б. Филичевой говорят о том, что у детей шестого года жизни с общим речевым недоразвитием «...недостатки в сфере фонетики, лексики, грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ; рассказ по картинке, серии картин; рассказ-описание)» [6, с. 9]

При пересказе отмечают Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева дошкольников данной категории наблюдаются помимо речевых затруднений ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуск звеньев событий, действующих лиц.

Рассказ описание для детей малодоступен. Они обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей, а некоторые дети оказываются способными лишь ответить на вопросы. [6, с. 15]

У детей 7 года жизни с ОНР 3 уровня Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева отмечают, что уровень самостоятельности при составлении различных видов связного высказывания недостаточен, эти дети периодически нуждаются в смысловой опоре, помощи взрослого, нередко их рассказы носят фрагментарный характер. [6, с. 17]

В.П. Глуховым были проведены исследования, благодаря которым было установлено, что старшие дошкольники с третьим уровнем недоразвитием речи, значительно отстают от нормально развивающихся детей в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны нарушения связности и последовательности изложения,

смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность. В.П. Глухов, характеризуя связную описательную речь у дошкольников с ОНР, отмечает, что «для высказываний детей характерны перечисление признаков предметов в любой последовательности, нарушение связности, незавершенность микротем, возвращение к ранее сказанному. В ряде случаев описание сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета. Отчетливо выражены лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений» [3, с. 22].

А.А. Зрожевская в своих исследованиях отмечает, что занятия по обучению навыкам составления рассказов-описаний детей с речевой патологией воспитатели относят к наиболее сложным. Все высказывания детей это набор однословных предложений, которые прерываются паузами, что говорит о недостаточном умении отобрать необходимые слова, строить предложения. Порой необходимое слово заменяется действием (указанием на предмет). Детям трудно строить связный текст: они не знают как начать и закончить рассказ, ими называются лишь объекты, изображенные на картинке, или действия совершаемые персонажами, большинство высказываний не имеет завершения, многие высказывания не последовательны, одна мысль вклинивается в другую. [7, с. 30]

Л.Н. Ефименкова утверждает, что у детей с недоразвитием речи связная речь самостоятельно не формируется. При пересказе и рассказе дети, страдающие общим речевым недоразвитием, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления. [4, с. 6]

Т.А. Ткаченко в своих исследованиях указывает на то, что к началу обучения в подготовительной группе значительное большинство детей с общим недоразвитием речи способны к пересказу коротких текстов, составлению рассказов по сюжетным картинкам, наблюдаемым действиям и пр. – то есть к связным высказываниям. И все-таки эти высказывания значительно отличаются от связной речи детей с нормальным речевым развитием. Дошкольников с недоразвитием связного высказывания, отмечает Т.А. Ткаченко, отличают: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога. [8, с. 15]

При специальном обследовании у детей лексических значений выявляется ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов, таких как: кисть, боль, жизнь, озеро, подъезд и другие. Неточное употребление ряда слов. Среди лексических ошибок выделяются следующие: а) замена названия части предмета названием целого предмета (циферблат – «часы»); б) подмена названий профессий названиями действий (учитель – «который учит»; повар – «готовит кушать»); в) замена видовых понятий родовыми и наоборот (дерево – «ёлочки»); г) взаимозамещение признаков (короткий – «маленький») [9, с. 67].

В свободных высказываниях дети свободно пользуются прилагательными и наречиями, которые обозначают признаки и состояние предметов. Многие дети до-

пускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные («столёнок» - столик, «вазка» - вазочка и др.). Такого рода ошибки, в качестве единичных, могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают. [9, с. 68]

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотносённости с продуктами питания, материалами, растениями и др. («пухлый», «пухавый», «пуховный» - платок и т.п.). [10, с. 22]

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

- а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на больших столах» - Книги лежат на больших столах);
- б) неправильное согласование числительных с существительными («пять пальцем» - пять пальцев);
- в) ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены, недоговаривание («Мяч упал из полки» - Мяч упал с полки);
- г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был в деревне у бабушки. Там речка, много гуси»). [8, с. 10]

Фонетическое оформление речи у этих детей значительно отстаёт от возрастной нормы: у них наблюдаются все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения) [10, с. 23].

Ряд авторов – Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева утверждают, что рассказ-описание для детей с ОНР старшего дошкольного возраста малодоступен. Они ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей. Некоторые дети оказываются способными лишь отвечать на вопросы логопеда по содержанию картины, по предмету. У детей седьмого года жизни в речи присутствуют элементы ситуативности. Простые предложения в самостоятельных рассказах нередко состоят из подлежащего, сказуемого, дополнения. Эти дети нуждаются в смысловой опоре, помощи взрослого [6, с. 11].

Таким образом, к началу школьного обучения уровень сформированности связной описательно-повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи значительно отстает от нормы. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается незавершенной: отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе речевого матери-

ала, в лексико-грамматическом структурировании высказываний, нарушения связности и последовательности изложения. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения. В связи с этим мы считаем необходимой коррекционно-логопедическую работу по формированию связной описательно-повествовательной речи и старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Список литературы:

1. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. - Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда / Н.Г. Андреева; под ред. Р.И. Лалаевой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 182 с.
2. Глухов В.П. – О формировании связной описательной речи у дошкольников с ОНР // Дефектология, 2010 г., №6.
3. Глухов В.П. – Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. - М.: АРКТИ, 2002 г.
4. Ефименкова Л.Н. – Формирование речи у дошкольников. - М., 2005 г.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Е. – Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. - Екатеринбург, 1998 г.
6. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: метод. пособие / Сост. И.Ю. Кондратенко. – М.: Айрис-пресс, 2005.
7. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологического факультета пед.вузов / Под ред. Л.С. Волковой: в 5кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью.
8. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. - СПб., 2000.
9. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2003. – 112с.
10. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника: Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: Издательство ГНОМ и Д. 2005. – 32с.
11. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография.– М., 2000. – 314 с.

Зиновьева Г.А.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

воспитатель, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 31, г. Калининград

*EDUCATIONAL GAMES as a means OF CREATING CREATIVE INDEPENDENCE in preschool children
Zinovieva Galina, Educator, Municipal Preschool Educational Institution Center for Child Development, Kindergarten No. 31
Kaliningrad*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития творческой самостоятельности у детей дошкольного возраста в разных аспектах. С позиции автора, средством формирования творческой самостоятельности у дошкольников являются развивающие игры Воскобовича, имеющие высокий творческий потенциал и оптимальный уровень сложности.

ABSTRACT

The article deals with the development of creative independence in preschool children in different aspects. From the perspective of the author, a means of fostering creative independence with preschoolers are the developing games Voskobiča with high imaginative potential and the optimum level of complexity.

Ключевые слова: самостоятельность, творческая самостоятельность, развивающие игры, дошкольник.

Keywords: autonomy, creative independence, educational games, preschool child.

Одной из приоритетных стратегий модернизации современного образования является развитие интеллектуального и творческого потенциала дошкольников, в связи с этим актуализируется проблема формирования творческой самостоятельности у детей дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования акцентирует внимание на необходимости поиска новых технологий, методик, активных форм и методов работы, способствующих выявлению и развитию способностей детей, формированию их творческой самостоятельности, созданию для этого специализированной предметно-развивающей среды. Развивать творческую самостоятельность у будущего поколения требует и сегодняшняя реальность, так как для успешной деятельности необходимо научиться планировать свою деятельность, осуществлять выбор ее способов и средств, уметь ставить и решать возникающие проблемы.

Выдающиеся педагоги прошлого Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский в своих работах развивали мысль об обучении ребенка самостоятельности, о воспитании вдумчивого, критически мыслящего человека. Изучение проблемы самостоятельности, в настоящее время, ведется в различных аспектах.

С. Ю. Головин определяет самостоятельность как обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. При этом самостоятельность личности автор связывает с активной работой мысли, чувств и воли [2, с.151].

Н.Н. Подьяков связывает развитие самостоятельности с саморазвитием детей, с периодом их собственной активности. В период собственной активности дети крайне отрицательно относятся к любому вмешательству со стороны взрослого, что имеет принципиальное значение для развития самостоятельности и независимости детей, для развития их творчества и, в конечном счете, для формирования полноценной личности с высокой самооценкой и самоуважением [3, с. 62].

Шевернева В.В. рассматривает самостоятельность как интегративное качество. Ее интегративная роль выражается в объединении других личностных проявлений общей направленности на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы действий. По мнению автора, самостоятельность – это действие, которое человек осуществляет сам, без подсказки и помощи окружающих; способность рассчитывать только на свои силы; независимость от мнений окружающих, свобода выражения своих чувств, творчество; умение распоряжаться собой, своим време-

нем и своей жизнью вообще"; "умение ставить перед собой такие задачи, которые до тебя никто не ставил, и решать их самому"; ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами. Автор обращает внимание на необходимость развития интеллекта, эмоции, воли для развития самостоятельности [8, с.4].

Представляет интерес опыт организации «Школы самостоятельности» для старших дошкольников в процессе трудовой деятельности, разработанной Г.Н. Годиной. Проведенное исследование показало, что самостоятельность проявлялась в одевании, умывании, за столом, перед сном. Было выявлено, что в силу неразрывной связи с активностью, творческой направленностью личности, самостоятельность оказывает постоянное влияние на уровень развития творческих способностей детей, на характер протекания игровой, трудовой, обучающей деятельности и является важной предпосылкой успешного обучения ребенка в школе и формирования личности в целом [Там же].

Стать самостоятельным – объективная необходимость и естественная потребность ребёнка. Ребёнок, более чем кто-либо другой стремится проявить своё «Я», утвердиться в своих знаниях, убеждая взрослого, что может сделать что-то не хуже других, доказывая, что может обойтись без их помощи. Следовательно, воспитательное воздействие взрослого дети пропускают через призму своего жизненного опыта, отвергают или принимают его и в зависимости от этого строят своё поведение [6, с.64–97].

Э.Ю. Каримова рассматривает самостоятельность в контексте с формированием психологически безопасной образовательной среды для развития ребенка. Автор определяет самостоятельность как умение овладевать собственным телом и собственным поведением; работать, учиться и нести ответственность за себя и других; осваивать систему научных знаний и социальных навыков; развивать свои способности, строить образ «Я» и образ мира. Все перечисленное она связывает с показателями психологического здоровья, которое проявляется в разные периоды детства различным образом [5, с.44].

О.Г. Жукова в своем исследовании поднимает проблему формирования творческой самостоятельности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе конструирования. Автор считает, что являясь специфическим видом деятельности, конструирование отвечает интересам и потребностям детей и одновременно обладает чрезвычайно широкими возможностями в развитии личности, в умственном воспитании детей. В процессе целенаправленного обучения детей кон-

струированию из нетрадиционного материала у них формируются обобщенные способы умственных действий: анализ, сравнение и соотнесение; формируется умение самостоятельно находить способы решения конструктивных задач, умение планировать свою деятельность. Автор подтверждает мнение психологов, что самостоятельность личности и, тем более, творческая самостоятельность – это глубоко индивидуализированная характеристика личности [2, с.148].

Воспитание самостоятельности – одна из ключевых позиций в педагогике М. Монтессори. Свобода – ее основополагающий принцип. Высшая цель гуманистической педагогики – создать условия для раскрытия духовного потенциала ребенка.

По Монтессори, самостоятельная деятельность детей и другие качества самостоятельности формируются благоприятнее всего в формах «свободной работы»:

- Я сам: планирую мою работу; довожу до конца начатое дело; делаю каждый день настоящую работу.
- Я и другие: отношусь с уважением к работе других; помогаю другим и позволяю помогать мне; помогаю с поддержанием тихой рабочей атмосферы.
- Я и средства работы: обращаюсь аккуратно с вещами; после работы я отношу материал на свои места; использую материал по назначению.

Благодаря сформированному навыку самостоятельной деятельности у ребенка формируется одна из основных компетентностей растущей развивающей личности, будущего школьника – умение самостоятельно планировать свои действия и самостоятельно находить способы получения знаний и умений [4, с.17–30].

По нашему мнению, проявления дошкольниками активности, целеустремленности, креативности, независимости, любознательности происходит в условиях, где одним из средств воспитания творческой самостоятельности являются развивающие игры.

Это лежит в основе разработки методологической базы исследования и разработки педагогического эксперимента, цель которого: определить условия для развития творческой самостоятельности дошкольника в дошкольной образовательной организации, используя составленную программу по развитию интеллектуально-творческих способностей детей через развивающие игры Воскобовича.

Использование развивающих игр Воскобовича в педагогическом процессе позволило перестроить образовательную деятельность, перейти от привычных занятий к познавательно-игровой деятельности. Игры Воскобовича стимулируют проявление творческих способностей ребенка, развивают воображение. В процессе игровой деятельности создаются условия для личностного развития ребенка, дети учатся анализировать, планировать свою деятельность. Ребенок, увлеченный замыслом игры, не замечает, что он учится. Дети без помощи взрослых изобретают игровые задания и упражнения, предлагают новые решения, способны самостоятельно задумать сюжет, определить способы и формы его воплощения [7, с.5]. Развивающие игры Воскобовича являются эффективным

средством развития творческой самостоятельности ребёнка, в них присутствует свобода выбора плана действий, способов действий, выбора собственного решения.

Эта технология представляет собой форму взаимодействия детей и взрослых через реализацию определенного сюжета с использованием развивающих игр. Они имеют ряд особенностей:

1. Широкий возрастной диапазон участников игр.
2. Многофункциональность развивающих игр.
3. Вариативность игровых заданий и упражнений.
4. Творческий потенциал каждой игры [7, с.6–8].

В нашем исследовании для выявления уровня сформированности творческой самостоятельности у дошкольников использовались методики: экспресс-методика В. Кудрявцева и В. Синельникова; тесты экспресс-диагностики в детском саду Н. Павловой и Л. Руденко; методики, разработанные Г. Урунтаевой; методики Е. Ключниковой.

В результате проведенной работы у дошкольников было выявлено незначительное повышение уровня развития творческой самостоятельности.

Немногим более 20% детей действуют в процессе игры самостоятельно, фантазируют, комбинируя свои знания из окружающего мира со своими фантазиями. Эти дети проявляют инициативу, могут самостоятельно продумать содержание работы, способны домысливать предложенный вариант сюжета, с легкостью реализуют свои замыслы, придумывая что-то необычное, оригинальное. 66,7% детей, задействованных в эксперименте, эпизодически могут заимствовать сюжеты известных сказок, фильмов, мультфильмов; не всегда реализуют свой замысел деятельности. И 11,1 % дошкольников малообщительны, почти все время играют по одному. Они не могут дополнить предложенный вариант, редко изъявляют желание самостоятельно заниматься продуктивной игровой деятельностью. У них отсутствует способность фантазировать, придумывать что-то оригинальное. Они без интереса принимают предложенную тему и часто не доводят ее до конца.

Таким образом, было установлено, что при целенаправленной и систематической организации комплекса развивающих игр Воскобовича, дети лучше усваивают новый материал, проявляют познавательный интерес, творчество, самостоятельность, умеют находить нестандартные решения задач, способны проявлять инициативу и смекалку.

Результатом применения технологии развивающих игр Воскобовича является:

- умение самостоятельно выполнять задания, требующие концентрации внимания;
- освоение основных игровых приемов;
- проявление творческой активности детей в придумывании названий, сказочных сюжетов, конструировании новых фигур и узоров;
- совершенствование логических операций;
- умение анализировать, искать новые варианты решений.

Игры Воскобовича помогают развивать дошкольников всесторонне, придают умственной деятельности увлекательный, занимательный характер, воспитывают выдержку, целеустремленность, создают своеобразный микроклимат для развития творческих сторон интеллекта ребёнка.

Список литературы:

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск.: Харвест, 1998. – 301 с.
2. Белошистая А.В., Жукова О.Г. Педагогическая технология организации самостоятельной деятельности детей на занятиях ручным трудом в детском саду и дома // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1 – С. 148.
3. Поддяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка –дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – М.: Обруч.– 2013. – 192 с.
4. Программа школы Монтессори // Обруч. – 1995. – № 2. – С.17–30.
5. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург.: Урал. гос. пед. ун-т., 2013. – 146с.
6. Фурьева Т.В. Дошкольное воспитание за рубежом. / Т.В. Фурьева, учеб. пособ. Красноярск, 1999. – 224 с.
7. Харько Т. Г., Воскобович В. В. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3-7 лет. Сказочные лабиринты игры. – СПб.: 2007. – 110 с.
8. Шевернева В. В. Воспитание самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста: электронный сборник статей. – 2012. – С. 4. — URL:
9. <http://www.rae.ru/forum2012/10/267> (дата обращения: 20.06.2014).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

Ерошенко Т.И.¹, Царапкина М.В.²

ЛОГОРИТМИКА И ЕЁ РОЛЬ В СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

¹учитель-логопед муниципального автономного дошкольного учреждения детского сада №116,
г. Калининград;

²учитель-логопед муниципального автономного дошкольного учреждения детского сада №1,
г. Калининград

LOGORHYTHMICS AND ITS ROLE IN SPEECH ACTIVITY STIMULATION OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Eroshenko Tatyana, teacher-logopedist of the Municipal Autonomous Pre-school Educational Institution Kindergarten №116, Kaliningrad

Tsarapkina Mariana, teacher-logopedist of the Municipal Autonomous Pre-school Educational Institution Kindergarten №1, Kaliningrad

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена роли логоритмики в стимуляции речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Показана важность исследований учёных о значимости музыкальной ритмики для всестороннего развития ребенка, для формирования и коррекции речевых нарушений. Авторы рассматривают структуру занятия и формы работы по логопедической ритмике.

ABSTRACT

The article is devoted to the role of logorhythmics in speech activity stimulation of senior pre-school age children with general speech underdevelopment. The importance of significance of the musical rhythmics for child's all-round development, for the formation and correction of speech disorders is shown in scientific research. The authors presented the structure of lessons and forms of logorhythmics.

Ключевые слова: речевое развитие; общее недоразвитие речи; логоритмика

Keywords: speech development; general speech underdevelopment; logorhythmics

Речевая функция является одной из важнейших функций человека. С развитием речи у ребенка связано формирование познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Овладение речью способствует осознанию, планированию и регуляции поведения. Вербальное общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде. Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека.

А.Г. Гогоберидзе считает, что речевая деятельность – это уникальное средство для самореализации ребёнка в его жизнедеятельности, проявления его индивидуальных творческих способностей, субъектных качеств: интересов, инициатив, жизненной активности, самостоятельности и творчества, автономности и умения делать правильный выбор. Кроме того, овладение речью – важнейшее условие для успешного обучения в школе, где необходимо уметь слушать и понимать речь учителя, тексты учебника, уметь выразить свою мысль полно и точно [3, с. 279].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обращается внимание на основные аспекты речевого развития детей: «...владение речью как средством общения и культуры;

обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха...» [5].

Анализ психологической и педагогической литературы показывает, что не все дети одинаково успешно овладевают речью, поэтому далеко не у всех дошкольников развито умение связно выражать свои мысли. Исследованиями развития речи занимались такие психологи: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия.

В ряде случаев у некоторых детей при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте происходит задержка формирования всех компонентов речевой системы. Такая форма патологии речи определяется как «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР). Впервые термин ОНР был введён в 50-60-х гг. XX века основоположником дошкольной логопедии в России Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.) [4, с. 53].

Впоследствии проблемой изучения ОНР различного генеза занимались ведущие ученые: Н.А. Никашина,

Г.И. Жаренкова, Л.Н. Ефименкова, С.Ф. Спирина, Н.С. Жукова, С.Ф. Иваненко, С.А. Миронова, Т.В. Туманова и другие исследователи.

Коррекционные задачи логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ОНР, включают: нормализацию психических процессов; регуляцию процессов возбуждения и торможения; формирование навыков конструктивной деятельности и эмоционально-волевой сферы; исправление ряда речевых недостатков на логопедических и логоритмических занятиях.

Р.Л. Бабушкина говорит о логопедической ритмике, как об особом направлении работы в коррекции речевых нарушений. Долгое время эта ветвь лечебной ритмики использовалась как дополнительный приём при лечении тяжёлых заболеваний, связанных с речью. Исследованием данного вопроса занимались: В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Ю.А. Флоренская, В.И. Рождественская, А. Розенталь, Э. Килинска-Эвертовска и другие [1, с. 22].

Благодаря существенному вкладу Г.А. Волковой в 80-х годах XX века логопедическая ритмика выделилась как наука и встала в один ряд с другими разделами логопедии и коррекционной педагогике.

Э. Жак-Далькроз, Н.Г. Александрова, Н.П. Збруева, М.А. Румер, Н.А. Ветлугина и многие другие авторы говорили о большой значимости музыкальной ритмики для всестороннего развития ребенка, для формирования и коррекции речевых нарушений. Благодаря занятиям музыкальной ритмикой дети развиваются психически, физически, эмоционально, эстетически. Дети с ОНР, по мнению Г.А. Волковой, Н.А. Рычковой, Г.Р. Шашкиной и других авторов, имеют недостатки психомоторного развития, устранение которых недостаточно отражено в программе обучения и воспитания детей с ОНР.

В настоящее время Г.А. Волкова рассматривает логопедическую ритмику как эффективное средство воздействия на многообразные нарушения психомоторных, сенсорных функций у лиц с речевой патологией посредством системы движений в сочетании с музыкой и словом. Автор акцентирует внимание на необходимости подхода к средствам логопедической ритмики как к системе постепенно усложняющихся упражнений, заданий и разнообразных форм работы с ребёнком дошкольного возраста с учётом структуры его речевого дефекта [2, с. 4].

Логоритмические упражнения развивают функциональные системы ребенка с ОНР, его дыхание, голосовую функцию, артикуляционный аппарат, слуховое восприятие, слуховую и зрительную память, произвольное внимание в целом, процессы запоминания и воспроизведения речевого и двигательного материала, то есть развивают речевую функциональную систему через неречевые психические процессы.

Логоритмические занятия дают возможность преодолеть проблемы в речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР путем развития, воспитания и коррекции у детей двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой, позволяют детям глубже погрузиться в игровую ситуацию, создать благоприятную атмосферу усвоения изучаемого материала и развития творческих способностей. Знания усваиваются детьми быстрее, так как их подача сопровождается разнообразными движениями под музыку, что позволяет активизировать одновременно все

виды памяти (слуховую, двигательную и зрительную). Однако сегодня не существует методики включения логоритмических занятий с детьми дошкольного возраста с ОНР в систему образования.

В планировании логоритмических занятий мы используем материал по лексическим темам («Овощи», «Фрукты», «Одежда» и т.д.). В качестве сюжетной основы мы используем сказку, путешествие или ролевою игру. Работа проводится с детьми, имеющими диагноз «общее недоразвитие речи». Длительность занятий со старшим возрастом 25-30 минут. Для достижения наилучших результатов занятия строим с учётом равномерности распределения психофизической и речевой нагрузки. Одежда должна соответствовать роду логоритмической деятельности: футболка, шорты, чешки.

В нашей работе мы проводим раз в неделю логоритмическое фронтальное занятие и индивидуальное логопедическое занятие. Способы и приёмы логоритмики мы используем на протяжении всего дня, взаимодействуя с другими педагогами: воспитателями, физкультурным и музыкальным работниками, психологом. Диагностику проводим 2 раза в год (вводная – в сентябре, итоговая – в мае). Структура логоритмического занятия: подготовительная, основная и заключительная части.

Подготовительная часть длится 3-7 минут. Используются вводные упражнения, которые дают установку на разнообразный темп движения и речи с помощью музыки, упражнения, направленные на тренировку внимания, памяти, координации движений, регулировку мышечного тонуса. К вводным упражнениям относятся:

- повороты и наклоны корпуса;
- виды ходьбы и бега с движениями руками, с изменением направления и темпа движения, с перестроениями;
- упражнения с перешагиванием через гимнастические палки, кубики, обручи.

Основная часть занимает 10-25 минут, включает в себя некоторые из перечисленных видов упражнений:

- на развитие дыхания (дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой), голоса, артикуляции (музицирование, артикуляционная гимнастика, вокально-артикуляционные упражнения с музыкальным сопровождением и без него);
- регулирующие мышечный тонус (игровой массаж, игрогимнастика);
- на развитие чувства темпа и ритма (музыкально и танцевально-ритмические игры и упражнения, речевые игры и ролевые стихи);
- на развитие координации движения (упражнения под музыку);
- на координацию речи с движением (стихи, дыхательно-артикуляционный тренинг);
- на координацию пения с движением (песни);
- слушание музыки для снятия эмоционального и мышечного напряжения;
- пение, игра на музыкальных инструментах (вокальное и инструментальное музицирование);
- на развитие тонких движений пальцев рук (пальчиковая гимнастика);
- на развитие речевых и мимических движений (чистоговорки для автоматизации и дифференциации

звуков, эмоционально-волевой тренинг, психогимнастика М.И. Чистяковой);

- игры (статические, малоподвижные, подвижные) для развития динамической стороны общения, эмоциональности, позитивного самоощущения.

Заключительная часть занимает 2-7 минут. В неё входят упражнения на восстановление дыхания, снятие мышечного и эмоционального напряжения, различные виды спокойной ходьбы, релаксационные упражнения под спокойную музыку.

Песенный и танцевальный репертуар мы разучиваем на музыкальных занятиях. Чистоговорки и пальчиковые игры воспитатель использует по нашей рекомендации на других занятиях. На своих занятиях мы используем наглядный материал – иллюстрации, элементы костюмов, игрушки, куклы би-ба-бо, картинки для фланелеграфа и др. Все упражнения проводим по подражанию. Речевой материал предварительно не выучивается. Во время занятия дети стоят вместе с педагогом в кругу или сидят полукругом. Такое расположение дает возможность ребятам хорошо видеть педагога, двигаться и проговаривать речевой материал синхронно с ним.

Мы используем различные формы работы по логопедике:

- на утренней гимнастике;
- на специально организуемых занятиях;
- на комплексных занятиях;
- на занятиях по любым другим видам деятельности;
- в играх (сюжетно-ролевых, подвижных, дидактических и др.);

- на прогулках;
- в нерегламентированных видах деятельности;
- в свободной самостоятельной деятельности в течение дня;
- в режимных моментах.

Мы считаем, что систематическое и целенаправленное использование логоритмических упражнений позволяет активизировать речевую деятельность в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературы:

1. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2005. – 176 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

Фатеева Д.А.¹, Киримова К.В.²

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ЛОКАЛЬНЫХ ПОРАЖЕНИЯХ МОЗГА

¹студент 4-го курса Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону;

²канд. пед. наук, ст. преподаватель Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

PRINCIPLES AND METHODS REHABILITATIVE TRAINING WITH LOCAL BRAIN LESIONS.

Fateeva Darya, Student 4th year, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Kirimova Cristina, PhD, Senior Lecturer, Southern Federal University, Rostov-on-Don

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме восстановительного обучения при локальных поражениях головного мозга. Описаны принципы и методы восстановительного обучения при афазии. В данной работе рассматриваются прямые и обходные способы восстановления речи, основанные на компенсаторных возможностях коры головного мозга.

ABSTRACT

The article deals with rehabilitative training at local brain lesions. The principles and methods of rehabilitative training in aphasia. This paper examines the direct and circuitous ways to restore speech based on the compensatory possibilities of the cerebral cortex.

Ключевые слова: афазия, локальные поражения головного мозга, восстановительное обучение, компенсаторные возможности.

Keywords: aphasia, local brain lesions, restorative training compensatory possibilities.

Восприятие и продуцирование речи человека с афазией напоминают состояние человека попавшего в другую страну – абсолютно сохранный интеллект, ясное осознание того, что он хочет сказать, но не может, потому

что не знает языка этой страны. Даже если он будет стараться подражать словам, которые слышит, его, вряд ли поймут. Он не сможет составить полной фразы, правильно оформить ее с точки зрения фонетики. Так же обстоит ситуация и с пониманием устной и письменной

речи народа этого государства: человеку будет казаться, что звуки и буквы не несут никакого смысла, возможно, он даже не сможет выделить отдельное слово из звукового ряда.

Афазия – (греч. *aphasia* утрата речи, А. Труссо (A. Troussseau), 1864 г.) – расстройство речи, при котором частично или полностью утрачивается возможность пользоваться словами для выражения мыслей и общения с окружающими при сохранности функций артикуляционного аппарата и слуха, достаточного для восприятия элементарных речевых звуков [2].

При восстановительном обучении необходимо учитывать следующие принципы, которые условно можно разделить на психофизиологические, психологические и психолого-педагогические.

А. Психофизиологические принципы.

1. Принцип квалификации дефекта. Позволяет наметить постановку дифференцированных задач и применение адекватных дефекту методов.
2. Использование сохранных анализаторных систем (афферентаций) в качестве опоры при обучении. Этот принцип основывается на учении о функциональных системах и их пластичности, на представлении о полирецепторности их афферентного поля и о «запасном фонде» афферентаций.
3. Третьим принципом восстановительного обучения является создание новых функциональных систем на основе афферентаций, не принимавших прежде прямого участия в отравлении пострадавшей функции.
4. Восстановительное обучение должно учитывать не только факты полирецепторности и территориальной независимости отдельных частей функциональной системы, но и наличие разных уровней ее организации, на которых может быть реализована пострадавшая функция. Опора на разные уровни организации психических функций, в том числе и речи, является четвертым принципом восстановительного обучения.
5. Опора при обучении больных на всю психическую сферу человека в целом, а также и на отдельные сохранные психические процессы, такие, как память и внимание, мышление и воображение и т.д., является пятым принципом восстановительного обучения.
6. Принцип контроля сформулирован П.К. Анохиным, Н.А. Берштейном и А.Р. Лурией и исходит из положения, что лишь постоянный поток обратной сигнализации обеспечивает слияние выполняемого действия с исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок [3].

Б. Психологические принципы.

1. Принцип учета личности больного. Восстановительное обучение исходит из задач лечения человека, а не из задач изолированного восстановления каких-либо умений.
2. Принцип опоры на сохранные формы деятельности больного. Больной человек в прошлом имел широкий социальный опыт интеллектуальной, речевой, трудовой, игровой деятельности. Этот опыт не исчезает, остаются сохранными многие формы деятельности человека.
3. Принцип опоры на деятельность больного. Известно, что основные формы деятельности человека - обучение, труд, игры, общение - играют ведущую роль в формировании психических процессов.
4. Принцип организации деятельности больного. Современная психология давно показала, что в обучении важны не только содержание обучения и собственная деятельность человека по усвоению материала, но и прежде всего, необходимы организация этой деятельности и управление ею (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев).
5. Принцип программированного обучения. Больной с афазией нуждается в такой организации его деятельности и в таких методах, которые бы позволили ему самостоятельно выполнять сначала операции, а затем и действия с целью выполнения задач (говорить, понимать, писать и т.д.). Наиболее оптимальными методами обучения являются такие, которые позволяют воссоздать в развернутом виде внутреннюю структуру нарушенного звука в распавшейся функции с помощью вынесения вонне отдельных операций, строго соответствующих структуре дефекта, и последовательное выполнение которых может привести у осуществлению пострадавшей функции.
6. Принцип системного воздействия на дефект. Он основан на концепции системного подхода к анализу дефекта (по Л.С. Выготскому). Этот принцип предусматривает воздействие на нарушенную речь с опорой на другие психические функции - память, мышление, восприятие, воображение и т.д.
7. Принцип учета социальной природы человека, который, по словам А.Н. Леонтьева, является по своей природе социальным существом, и все человеческое в человеке порождается его жизнью в условиях общества и созданной человечеством культуры [2].

В. Психолого-педагогические принципы.

1. Принцип «от простого – к сложному» выдвигает прежде всего требования к подбору материала. Тщательному анализу подвергаются степень сложности материала в каждом случае и при каждой форме афазии, степень сложности операций и действий больного. Это связано с тем, что фактор сложности вербального и картинного материала совпадает. Так, известно, что в норме и у детей, и у взрослых более элементарной единицей для восприятия и понимания в грубых случаях его нарушения (и на начальных стадиях обучения) является текст, а наиболее сложной – слово, из-за дефектов фонематического слуха. Сохранность оперативной слухо-речевой памяти и в целом понимания грамматики речи позволяет больному в начале обучения скорее понять текст, чем отдельное слово. Поэтому восстановление понимания речи у больных с сенсорной афазией начинается с восстановления у них умения слушать и слушать текст, а не слово, анализ и понимание которого в этих случаях грубо нарушены. Текст больной воспринимает в целом,

понимая при этом контекст; от контекста и от текста переходят к фразе и только потом - к работе над словом.

2. Объем и степень разнообразия материала – вербального и наглядного – должен быть «комфортным», т.е. не загружать внимания больного и не становиться его предметом. Работа ведется на малом объеме и малом разнообразии материала. И только после относительного восстановления того или иного умения (говорить, понимать, классифицировать и т.д.) объем материала и его разнообразие увеличиваются.
3. Сложность вербального материала. При подборе учебного материала должны учитываться такие его характеристики, как объективная и субъективная лексика для данного больного: фонетическая сложность, длина слова, длина фраз, текста и др.
4. Эмоциональная сторона материала (вербального и невербального) должна создавать благоприятный эмоциональный фон для занятий, стимулировать у больных положительные эмоции, снимать напряжение.

Ученые выяснили, что мозг, перенесший вредные воздействия и его работа, могут быть быстро реорганизованы. Так же постепенно восстанавливаются и нарушенные функции. Это предполагает что в случае травмы «резервные» области мозга активизируются и обеспечивают компенсацию нарушенных функций.

Джасинта О'Ши (Jacinta O'Shea) и ее коллеги из Оксфордского университета в своих исследованиях пришли к выводу о том, что здоровые гибкие корковые структуры могут повторно формировать новые связи, позволяющие сохранить нарушенную функцию [4].

Майкл С. Витевич (Michael S. Vitevitch) взглянул на проблему восстановления функции речи при локальном поражении мозга с точки зрения информационных технологий и математики. В любом словаре слова расположены в алфавитном порядке, но в головном мозге принципиально иная организация: он создает ассоциативные связи – это могут быть звуки и их комбинации, значения слов и их смыслы.

Область знаний, которой заинтересовался Витевич, назвали наукой сетей. Ученый, проанализировав, как работают такие сложные системы, обнаружил следующую закономерность – некоторые узлы имели много связей, но большинство – мало. «Некоторые системы беспорядочно собраны, другие – очень структурированы, подобно атомам в кристалле. Короткие отрезки служат для связи узлов в разных концах системы» – сказал он. Именно эта способность обходить главные центры – узлы системы с множеством связей, при повреждении центров обеспечивает стабильность и жизнеспособность всей системы в целом [5]. А ведь действительно, его наблюдение вполне соотносимо с организацией мозга, в которой существуют ассоциативные связи.

Способность к компенсации – одно из самых главных свойств головного мозга, поэтому восстановительное обучение при афазии полностью основано на данном

свойстве. При работе над восстановлением нарушенных функций используются как прямые, так и обходные компенсаторные механизмы.

На индивидуальной стадии заболевания используются прямые растормаживающие методы. Они рассчитаны на активизацию резервных внутрифункциональных возможностей. При перестройке нарушенной функции благодаря межфункциональным перестройкам используют обходные методы – восстановительный эффект достигается за счёт введения новых, «обходных» способов выполнения тех или иных речевых или гностико-практических операций...

Также строго учитываются особенности каждого конкретного случая заболевания, именно поэтому восстановительное обучение проводится по специальной, заранее разработанной программе, которая должна включать в себя определённые задачи и соответствующие им методы работы, дифференцированные в зависимости от формы афазии, степени выраженности дефекта, этапа заболевания, индивидуальных особенностей нарушений речи. Восстановительная работа должна вестись над всеми сторонами нарушенной функции, а не только над теми, которые пострадали первично.

Первым требованием к методам восстановления речи при афазии является их адекватность механизму нарушения речи. Восстановительное обучение должно идти не от симптома, а от его механизма.

Второе требование – обходность метода, воздействующего на дефект не прямо, а в обход непосредственного дефекта, с целью его преодоления с опорой на сохранные уровни и звенья в структуре функции.

Третье требование – системность методов: методы должны быть не изолированными, а системными. Системность методов обеспечивает принцип системного воздействия на дефект и восстановление не частных речевых операций, а вербального поведения в целом [1 - 3].

При восстановлении речи у больных с афазией необходима предварительная неречевая работа, которая ведется над всеми сторонами речи с учетом специфики нарушения, поэтапно в соответствии с индивидуальными особенностями. При афазии ставится конкретная перспективная цель и программы восстановления речи носят дифференцированный характер.

Список литературы:

1. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.: Просвещение – АО «Учеб. лит.», 1995.
2. Цветкова Л.С., Н.Г. Торчуа. Афазия и восприятие. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
3. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. - М.: Педагогика, 1972.
4. <http://www.health.am/ab/more/stroke-patients-recover-language-skills/>
5. <http://www.medicalnewstoday.com/articles/69750.php>

Мосявра Е.А.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аспирант ЛГУ им. А.С. Пушкина, г. С-Петербург, преподаватель ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

RESEARCH METHODS OF COMMUNICATION UNIVERSAL LEARNING ACTIONS AT CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL

Mosyavra Helen, Post graduate student of Leningrad State University named after A.S.Pushkin, S.Petersburg, Teacher of South Federal University, Rostov-on-Don

АННОТАЦИЯ

В статье представлено теоретическое обоснование методов диагностики коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения.

ABSTRACT

The article presents theoretical explanation of the methods of diagnosis communication universal learning actions at children with mental disorders in the context of integration.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), задержка психического развития (ЗПР).

Keywords: communication learning action (ULA), mental disorder.

В связи с переходом России к постиндустриальному информационному обществу специалисты (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская) в своих исследованиях определяют цель образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее ключевую компетенцию – умение учиться, являющееся важнейшей задачей современной системы образования.

С 1 сентября 2011 года все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), отличительной особенностью которого является развитие личности младшего школьника. [4, с.3]

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. [3, с.123]

В медицине задержку психического развития относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. С точки зрения клиницистов это состояние характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности. [3, с.123]

В соответствии со Стандартом нового поколения методики изучения коммуникативных универсальных учебных действий направлены на выявление особенностей развития коммуникативных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития и влияние выявленных недостатков на процесс обучения в условиях общеобразовательной школы.

С этой целью решаются следующие задачи:

1. Выявление уровня сформированности коммуникативной компетентности у учащихся начальной школы с ЗПР.
2. Определение критериев сформированности коммуникативных УУД у учащихся с ЗПР в условиях реализации ФГОС.
3. Определение группы учащихся с нарушением интеллектуального развития в зависимости от степени сформированности коммуникативной компетентности.

При разработке методики констатирующего эксперимента, мы опираемся на исследования ученых в области психологии детей младшего школьного возраста А.Г. Асмолова, Г.А. Цукерман, Г.В. Бурменской.

Основными методами исследования коммуникативных УУД у младших школьников с ЗПР являются: наблюдение за процессом и результатом взаимодействия детей, анализ психолого-педагогической и медицинской документации, анализ выполнения творческой работы, индивидуальное изучение младших школьников методом беседы.

Обследование младших школьников проводится в привычных для детей условиях учебно-пространственной среды начального образования в форме парной и индивидуальной работы.

Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий осуществляется по двум направлениям:

1. Коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации). В данном направлении была использована методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку», модифицированная методика Г.В. Бурменской «Дорога к дому».
2. Коммуникативные действия, направленные на организацию и осуществление сотрудничества (кооперацию). В этом направлении мы использовали

следующие методики: Г.А. Цукерман «Рукавички», модифицированная методика «Кто прав?» [1, с.7]

Результаты заданий, которые предполагают работу в парах, оценивались по следующим критериям успешности в зависимости от степени сформированности коммуникативных действий:

1. Продуктивность совместной деятельности оценивалась по степени правильности выполнения задания.
2. Умение детей договариваться, приходить к общему решению, убеждать, аргументировать, а также способность строить понятные для партнера высказывания.
3. Способы взаимного контроля и взаимопомощи предполагает умение замечать друг у друга отступления от первоначального замысла, как реагируют на них.
4. Эмоциональное отношение к совместной деятельности предполагает работают ли дети с удовольствием, взаимодействуют ли в силу необходимости, либо игнорируют друг друга. [2, с.5]

Диагностическая методика «Узор под диктовку»

Цель: оценить уровень умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи.

Возраст: 7 – 9 лет (дети с ЗПР).

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный ширмой, одному дается образец узора на карточке, другому — фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров, экран (ширма). [запятая]

Диагностическая методика «Дорога к дому».

Цель: оценить уровень сформированности умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи.

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному дается карточка с изображением пути к дому, другому — карточка с ориентирами-точками. Первый ребенок диктует, как надо идти, чтобы достичь дома, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому.

Материал: набор из двух карточек с изображением пути к дому и двух карточек с ориентирами-точками, карандаш или ручка, экран (ширма). [1, с.34]

Диагностическая методика «Рукавички».

Цель: выявить уровень сформированности коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации).

Возраст: начальная ступень 7 – 9 лет (дети с ЗПР)

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию».

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей. [1, с. 35]

Диагностическая методика «Кто прав?»

Данная методика предполагала индивидуальную беседу с детьми и её результаты оценивались по следующим критериям:

1. Понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличных от собственной.
2. Понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору.
3. Учет разных мнений и умение обосновать собственное.
4. Учет разных потребностей и интересов.

Цель: выявить уровень сформированности действий, направленные на учет позиции собеседника (партнера).

Возраст: ступень начальной школы (9 – 10 лет).

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследованием взрослым, дается по очереди текст трех заданий и задаются вопросы.

Материал: три карточки с текстом заданий.

Инструкция: «Прочитай по очереди текст трех маленьких рассказов и ответь на поставленные вопросы».

Пример текста. «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?» [1, с.35]

Задания, используемые в методиках, направлены на выявление уровня сформированности коммуникативных действий в процессе осуществления сотрудничества, умения отобразить в речи существенные ориентиры действия и передать их партнеру.

Данные методики позволяют диагностировать у детей с задержкой психического развития уровень сформированности коммуникативных умений в условиях интегрированного обучения: умение конструктивно сотрудничать при работе в паре, договариваться, приходить к общему решению в совместной деятельности, строить общение в соответствии с учебной задачей, ориентиро-

ваться на позицию партнера во взаимодействии при решении учебных задач, допускать существование различных точек зрения.

Список литературы:

1. Запятая О. В. «Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников». Волгоград, издательство «Учитель», 2012. – 182с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008. – 156с.
3. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. М., 2006. – 376с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 22.09.2011 № 2357. – 67с.

Новикова Е.С. Патракеев В.Г.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ СО СНИЖЕННЫМИ УЧЕБНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ

МКСОУ «Специальная школа-интернат VII и VIII вида», Московская обл. г.о. Электросталь

SPECIAL APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING SCHOOL STUDENTS WITH REDUCED ABILITIES

Novikova Ye. S., Patrakeyev V. G., MSCOU "Special boarding school of VII-VIII type", Moscow region, Electrostal

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты особенности применения педагогических технологий изучения и активизации школьников со сниженными учебными способностями в процессе учебно-трудовой деятельности на уроках трудового обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VII–VIII вида

ABSTRACT

The article exposes special application of pedagogical technologies of teaching and activization of school students with reduced abilities in classes of labour education special (correctional) boarding schools of VII-VIII type.

Ключевые слова:

Владение педагогическими технологиями составляет основу педагогического мастерства.

Keywords: pedagogical technologies form a basis of pedagogical mastery

*Не считайте дураками тех.
Кто не знает то, что вам известно.
Разный интерес у всех.
Просто это им не интересно...*

В настоящее время остро стоит вопрос, как живёт ребенок и в каких условиях идёт его подготовка к дальнейшей самостоятельной трудовой деятельности. С особой актуальностью выступает интерес к вопросам педагогической поддержки детей, имеющих отличный от других уровень подготовленности и развития. Перестройка педагогических взглядов предполагает построение такого отношения к ребёнку, когда он воспринимается не как дисциплинированный исполнитель, а как неповторимый и уникальный. Одним из важных принципов образования является гуманизм, под которым понимается поворот к изучению особенностей развития, интересов и учебных способностей каждого ребёнка для выбора на этой основе адекватных педагогических технологий активизации образовательного процесса.

Владение педагогическими технологиями составляют основу педагогического мастерства. В настоящее время предъявляются особые требования к аттестации педагогических работников, для определения их педагогической компетентности в области знания, понимания и практического применения педагогических технологий, направленных на создание оптимальных условий для успешного изучения школьников в процессе учебно-трудовой деятельности и активизации их в процессе обучения и воспитания.

В учебных заведениях отмечаются проблемы, вызванные значительным количеством учащихся со сниженными учебными способностями, обусловленные различными причинами соматического, патологического и психологического характера. Учитель не всегда может в полной мере выяснить причины, лежащие в основе той или иной патологии. Задача учителя заключается в том, чтобы своевременно определить на каком из этапов учебно-трудовой деятельности проявляется снижение учебных способностей школьников и намечать пути их активизации посредством индивидуального или дифференцированного подхода. В этой связи повысился спрос на разработку и практическое внедрение учебно-методического педагогического сопровождения, обеспечивающего коррекционно-развивающую направленность учебного процесса, которое позволяет учителям изучить учебные способности учащихся и определить стратегию организации фронтального обучения на основе практической реализации принципов индивидуального и дифференцированного подхода для осуществления коррекции негативных тенденций, препятствующих успешному осуществлению образовательного стандарта.

Под учебными способностями школьников мы понимаем возможности освоения школьниками программного учебного материала на разных этапах учебно-трудовой деятельности в процессе фронтального обучения. Однако, как показала практика, не все школьники усваивают учебный материал в процессе фронтального обучения. На разных этапах учебно-трудовой деятельности есть школьники со сниженными учебными способностями,

которые испытывают трудности в процессе фронтального обучения. Актуальность поиска путей решения данной проблемы обусловлена необходимостью разработки системы таких педагогических технологий, которые позволяют в процессе фронтального обучения путём психолого-педагогического изучения своевременно выделить из общего состава обучающихся школьников со сниженными учебными способностями, и создать им технологические условия гуманной коррекционно-развивающей педагогической помощи для активизации учебных способностей. Эта задача является основополагающей для повышения эффективности организации учебного процесса, так как дети, испытывающие трудности в обучении, в силу своих потенциальных интеллектуальных и психофизических особенностей отличаются от нормально развивающихся сверстников и являются наиболее уязвимыми в плане получения образования.

Однако, как в общей, так и в коррекционной педагогике, нет единой системы изучения школьников и создания на этой основе применения педагогических технологий, способствующих активизации процесса усвоения теоретических знаний и формирования практических умений и навыков у школьников, испытывающих трудности в обучении. Отсутствует адекватное педагогическое сопровождение для разных видов учебных заведений. Как свидетельствует практика, методическая сторона обучения школьников со сниженными учебными способностями, на основе применения педагогических технологий, способствующих коррекционно-развивающему воздействию на их общее развитие, требует постоянного совершенствования. В педагогическом плане педагогические технологии нами рассматриваются, как система введения новых педагогических принципов, понятий, приёмов и методического сопровождения, направленных на создание адекватных педагогических условий, позволяющих активизировать процесс формирования умственного и физического развития школьников.

При изучении состояния учебно-трудовой деятельности в общеобразовательном процессе нами отмечено, что возникают противоречия между:

- требованиями к уровню образования и состоянием учебных способностей школьников;
- необходимостью организации индивидуального и дифференцированного подхода и отсутствием адекватного методического сопровождения для обучения школьников со сниженными учебными способностями;
- необходимостью обучения детей с разным уровнем учебных способностей и отсутствием системы педагогических технологий;
- общепринятой в обучении цифровой оценкой учебной деятельности школьников и возможностями дополнительного введения гуманной вербальной дифференцированной педагогической оценки состояния учебных способностей каждого ученика на разных этапах учебно-трудовой деятельности.

Обозначенные противоречия создают трудности организации учебного процесса, снижают мотивацию школьников к учебно-трудовой деятельности, усугубляя проблемы их обучения. Анализ психолого-педагогической литературы и опыта учителей показывает, что современное состояние теории и практики обучения школьни-

ков со сниженными учебными способностями во всех видах учреждений общего образования требует необходимости разрешения выявленных противоречий.

Нами отмечено, что недостаточно инновационных разработок по педагогическим технологиям коррекционно-развивающего обучения для организации индивидуального и дифференцированного подхода к школьникам, имеющим сниженные учебные способности и испытывающим трудности на разных этапах учебно-трудовой деятельности в процессе фронтального обучения. Отсутствует адекватное педагогическое сопровождение для разных учебных предметов

Для преодоления негативных особенностей развития школьников со сниженными учебными способностями и осуществления коррекционно-развивающего обучения требуются не только отдельные научные исследования, но и создание для учебного процесса системы педагогических технологий адекватного методического сопровождения. Нами выделена система применения педагогических технологий, направленных на изучение и активизацию учебно-трудовой деятельности школьников со сниженными учебными способностями. (Схема 1).

В результате применения педагогических технологий психолого-педагогического изучения учебных способностей школьников в процессе учебно-трудовой деятельности предложена методика выявления школьников со сниженными учебными способностями на разных этапах урока труда.

На протяжении длительного периода в школах принято условное деление школьников на «слабых», «средних» и «сильных». Как показывает практика, организации учебно-трудовой деятельности выяснилось, что такой подход является достаточно условным и не учитывает ежедневной динамики развития учебных способностей школьников. По фрагментарным моментам не представляется возможным сделать общий вывод об учебных способностях школьников. Требуется систематическое наблюдение за изменениями динамики формирования знаний, умений и навыков в естественных проявлениях на каждом занятии. В качестве шагов познавательной деятельности нами выдвинуто предположение, что изучение школьников в процессе обучения должно проводиться по этапам урока (этапы теоретической и практической деятельности). Лишь на этой основе возможна организация индивидуального и дифференцированного подхода. Трудность обучения связана с субъективными особенностями того, кто этот материал изучает и кто обучает. Важно выявить, на каком этапе урока тот или иной ученик чаще всего испытывает трудности, чтобы в дальнейшем создать условия для активизации усвоения знаний, умений и навыков. Неусвоенный учебный материал на одном этапе урока отрицательно сказывается на качестве усвоения материала на последующих этапах.

Наблюдения позволяют в динамике отметить, как у учащихся формируются знания, умения и навыки. Психолого-педагогическое наблюдение позволило решать важные задачи:

Во-первых, на основе систематических наблюдений за учебной деятельностью школьников на разных этапах занятия были выявлены школьники со сниженными учебными способностями, нуждающихся в индивидуальном и дифференцированном подходе.

Во-вторых, разработана педагогическая технология анализа динамики развития школьников для оказания дальнейшей адекватной педагогической помощи.

Схема 1.
СИСТЕМА ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ,
 направленных на **изучение и активизацию** учебно-трудовой деятельности
 школьников со сниженными учебными способностями.



Педагогическая технология изучения школьников позволяет проследить за динамикой развития школьников, своевременно заметить изменения и выявить те недочёты, на преодоление которых должны быть направлены усилия. Не все учащиеся могут сразу включиться в работу после фронтального объяснения. В ходе наблюдения подтверждён *важный вывод*, что процесс обучения необходимо строить поэтапно, так как один и тот же ученик успеваеет на одном этапе обучения и испытывает трудности на другом. Таким образом, на разных этапах были выделены учащиеся, нуждающихся в коррекции. Этим учащимся необходимы дополнительные методические приемы и особые условия для активизации учебной деятельности. При выявлении состояния обучения школьников и его результативности в качестве основного метода было использовано наблюдение за учащимися в процессе учебно-трудовой деятельности и анализ ошибочных действий испытуемых. Наблюдение проводилось в естественных для испытуемых условиях в школьных мастерских на разных этапах урока. Отмечено, что одни испытывают трудности при усвоении теоретического материала, другие при ориентировке в задании, третьи не могут

спланировать предстоящую работу, четвертые нуждаются помощи при выполнении практических заданий, пятые забывают осуществлять контроль над своими действиями. У многих учащихся снижена мотивация к учебе, отсутствует желание учиться, быстро наступает усталость и, как правило, в результате создаются стрессовые ситуации и отказ от работы.

Выше перечисленные факторы влияют на эффективность и качество учебной деятельности. В результате наблюдения выявлено на разных этапах занятия процентное соотношение учащихся испытывающих трудности в обучении. Из состава испытуемых были выделены две категории:

Первая - учащиеся способные успешно усвоить учебный материал в процессе фронтальной работы;

Вторая - учащиеся со сниженными учебными способностями, испытывающие трудности на разных этапах обучения.

Количественный и сравнительный анализ результатов педагогического наблюдения представлен в таблице №1 и диаграмме №1

Таблица №2.

Сравнительный анализ

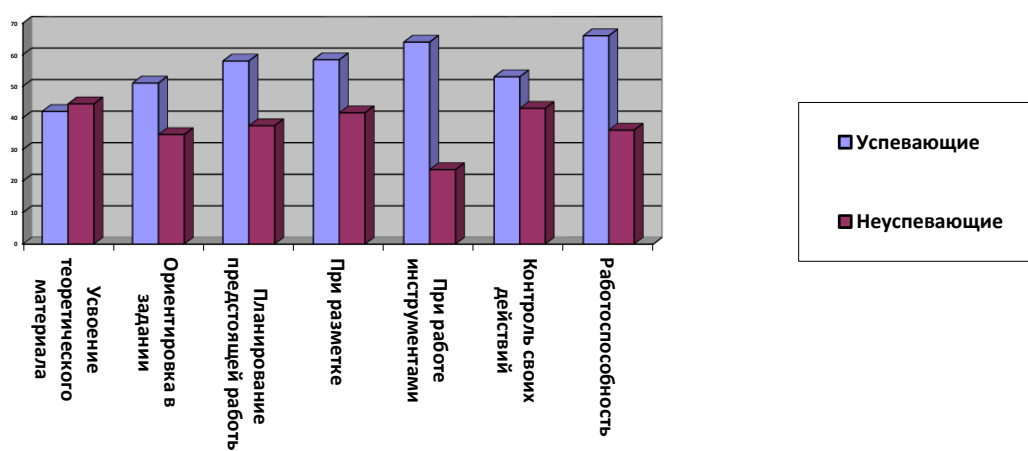
Педагогического изучения учебных способностей школьников на разных этапах учебно-трудовой деятельности.

Состав учащихся	Этапы учебной и трудовой деятельности						Работоспособность: Утомляемость и мотивация
	Теоретический этап (целевая сторона деятельности)			Практический этап (Исполнительная Сторона деятельности)			
	Усвоение теоретического материала	Ориентировка в задании	Планирование предстоящей работы	При разметке	При работе инструментами	При контроле своих действий	
Группа учащихся коррекционной школы УП вида (36 чел.)	18	14	16	22	10	20	16
% испытывающих трудности (К1)	50%	38,8%	44,4%	61,1%	27,7%	55,5%	44,4%
Группа учащихся коррекционной школы УШ вида.(36 чел.)	28	20	28	30	20	26	10
% испытывающих трудности (К2)	77,7%	55,5%	77,7%	83,3%	55,5%	72,2%	27,7%

Общая сравнительная характеристика учебных способностей школьников представлена в диаграмме №-1.

Диаграмма №-1

Сравнительная характеристика психолого-педагогического обследования школьников в процессе учебно-трудовой деятельности.



Таким образом, отмечена неоднородность состава школьников, создающая трудности при организации учебного процесса. Чётко прослеживается два уровня учебных способностей школьников: школьники способные усвоить учебный материал в процессе фронтальной работы и школьники со сниженными учебными способностями. Это позволяет не только определить разные уровни продуктивности обучения, но и наметить пути активизации учебной деятельности школьников со сниженными учебными способностями.

Повышение уровня усвоения учебного материала школьниками со сниженными учебными способностями должно осуществляться на основе создания адекватных педагогических условий для гуманной и объективной психолого-педагогической помощи каждому ученику на всех этапах обучения.

При организации обучения школьников со сниженными учебными способностями на подготовительном этапе (при усвоении теоретического материала, ориентировке в задании и планировании предстоящей работы), а также на исполнительном этапе (при разметке, работе инструментами и контроле своих действий), нами были разработаны педагогические технологии активизации учебно-трудовой деятельности.

На подготовительном этапе при изучении теоретического материала применялись игровые и компьютерные технологии. При ориентировке в задании и планировании работы применялись технологии поэтапного формирования знаний.

На исполнительном этапе применялись педагогические технологии активизации практической деятельности школьников со сниженными учебными способностями.

стями при обучении приёмам разметки, работы инструментами, при формировании навыков самоконтроля. Отдельно в ходе обучения рассматривалась *активизация работоспособности* школьников со сниженными учебными способностями.

Для активизации учебно-трудовой деятельности были разработаны специальные методические пособия с учётом особенностей восприятия и уровнем психофизического развития школьников, своеобразия их познавательных процессов, индивидуального и дифференцированного подходов при дифференциации объёма учебного материала в зависимости от темпа усвоения.

Практическая реализация системы педагогических технологий коррекционно-развивающего обучения при проведении занятий осуществлялась в четыре этапа:

1. Определение целей, задач и приёмов проведения коррекционной работы;
2. Разработка педагогических технологий *изучения* школьников в процессе учебно-трудовой деятельности;
3. Разработка педагогических технологий, способствующих *активизации* учебной деятельности;
4. Контроль динамики и анализ эффективности выбранных методов.

Теоретическим основанием коррекционно-развивающего обучения послужила система психолого-педагогического наблюдения на разных этапах учебной деятельности и была выявлена группа школьников со сниженными учебными способностями.

Для каждого этапа занятия была определена конкретная область коррекционного воздействия, а также предложены методические средства индивидуального или дифференцированного подхода. Специфика организации учебной деятельности школьников со сниженными учебными способностями вызвала необходимость введения *технологии применения принципа достаточности*, при дифференциации объёма учебного материала и оценке знаний, умений и навыков и *технологии применения принципа дифференцированной психолого-педагогической оценки*. Основное внимание было направлено на создание педагогических условий для продвижения школьников на разных этапах посредством дополнительной разработки содержания педагогических технологий, способствующих формированию знаний, умений и навыков и на этой основе созданию условий для коррекции психофизического развития школьников.

В ходе работы отмечено, что одним из главных источников трудности в обучении является отсутствие учёта состояния учебных способностей школьников, сложность содержания учебных программ, структура учебных пособий, их соответствие требованиям программ и методики работы над ними, а также объём планируемого учителем учебного материала.

В результате наблюдения выяснилось, что наиболее целесообразно для развития способностей учащихся спланировать работу таким образом, чтобы уровень сложности и трудности учебного процесса повышался постепенно с учетом восприятия учебного материала школьниками со сниженными учебными способностями. Важно понимать возможности трансформации своей деятельности, уметь регулировать объём программного материала с таким расчётом, чтобы было достаточно вре-

мени на восприятие и первичное осмысление теоретической информации, и усвоение практических видов деятельности школьников на уроках труда.

В ходе наблюдения была поставлена задача, чтобы не только разработать и апробировать учебные пособия, но и продумать методические рекомендации по использованию их с учётом конкретного уровня подготовленности школьника. Основное внимание уделено применению педагогических технологий активизации познавательной деятельности посредством совершенствования и разработки частных методик, способствующих формированию знаний, умений и навыков и на этой основе созданию условий для коррекции психофизического развития школьников. Оптимизация сложности учебного материала конкретно к каждому уроку с учётом учебных возможностей учащихся зависит от творчества учителя.

Таким образом, сформировалось общее представление о дидактическом подходе к проблеме достаточности. Анализ литературы и опыт учителей показывает, что современное состояние теории и практики подготовки школьников со сниженными учебными способностями требует раскрытия педагогических возможностей активизации учебного процесса, посредством введения дополнительных методических приёмов. Объективными условиями являются сложность, объём и доступность содержания учебного материала. Для активизации познавательной деятельности школьников большое внимание было уделено отбору содержания учебного материала, которое в максимальной степени способно обеспечить доступное и достаточное, полноценное усвоению. С этой

целью в ходе наблюдения нами был разработан и предложен «Справочный дидактический материал по слесарному делу», который содержит карточки с вопросами и ответами по всему общему курсу слесарного дела, «Тетради для самостоятельной работы по слесарному делу» и новые учебники по технологии. Данный комплект учебного материала в ходе эксперимента применялся при объяснении учащимся теоретического материала и правильных приемов работы на уроках труда. Процесс обучения включает планирование предстоящей работы, выбор заготовки, инструментов, различных видов разметки и обработки, контроль своей работы, сборку и отделку изделия, его сравнение с готовым образцом. Весь объём этой работы и есть сама технологическая практика школьников, во время которой происходит формирование практических навыков

В ходе обучения выяснилось, что при организации технологических упражнений школьникам со сниженными учебными способностями недостаточно одних указаний учителя и показа приемов работы. Для активизации учебно-трудовой деятельности в ходе исследования было разработано специальное методическое сопровождение - наглядность, в форме инструкционных карт для технологических упражнений с приемами выполнения слесарных операций и работы инструментами. Инструкционные карты были составлены для каждой темы и содержатся в «Рабочих тетрадях по слесарному делу». Они имеют рисунки и инструктивные данные о последовательности, правилах выполнения основных слесарных операций, а также содержат указания по проверке качества этих операций. Каждая инструкционная карта дает учащимся практические рекомендации, что и как делать, приведены практические рекомендации работы с чертежом, эскизом

и технологической картой. Представленная система отражает особенности изучения и активизации учебно-трудовой деятельности школьников со сниженными учебными возможностями.

Применение педагогической технологии поэтапного формирования знаний, умений и навыков позволило школьникам понимать особенности каждого этапа своей деятельности на протяжении всего учебного процесса. При этом процесс обучения строго регламентировался словесной регуляцией и методическим сопровождением. Был предложен алгоритм для анализа каждого этапа и введена психолого-педагогическая оценка учебной дея-

тельности школьников. В таблице № 2 отмечена положительная динамика формирования у школьников практических умений и навыков.

Для определения компонента динамики активизации учебно-трудовой деятельности школьников был использован абсолютный прирост показателей (G), который отражает разницу между начальным и конечным результатом исследуемого показателя: $G = \Pi (\text{кон.}) - \Pi (\text{нач.})$, где: - $\Pi (\text{нач.})$ - начальное значение показателя (Констатирующий эксперимент); - $\Pi (\text{кон.})$ - конечное значение показателя (Экспериментальное обучение).

Таблица 2.

Качественный сравнительный анализ эффективности применения педагогических технологий активизации учебно-трудовой деятельности.

Этапы обучения	Группы	Этапы эксперимента		Эффективность активизации учебно-трудовой деятельности. G
		Констатирующий эксперимент (КЭ) (Фронтальное обучение)	Экспериментальное обучение (ЭО) (Индивидуальный и дифференцированный подход)	
		$\Pi (\text{нач.})$	$\Pi (\text{кон.})$	
Усвоение теоретического материала.	Э-1	50%	13,8%	36,2%
	Э-2	77,7%	19,4%	51,3%
Ориентировка в задании	Э-1	38,8%	8,3%	30,5%
	Э-2	55,5%	16,6%	39,9%
Планирование работы.	Э-1	44,4%	11,1%	33,3%
	Э-2	77,7%	16,6%	61,1%
Разметка.	Э-1	61,1%	13,8%	47,3%
	Э-2	83,3%	22,2%	61,1%
Работа инструментами	Э-1	27,7%	2,7%	20%
	Э-2	55,5%	13,8%	41,7%
Контроль своих действий	Э-1	27,7%	11,1%	26,6%
	Э-2	44,4%	16,6%	27,8%
Утомляемость.	Э-1	44,4%	5,6%	38,8%
	Э-2	27,7%	13,9%	13,8%

Таким образом, применение разработанной в ходе обучения системы педагогических технологий фронтального педагогического изучения школьников, и педагогических технологий активизации учебно-трудовой деятельности школьников со сниженными учебными способностями, на основе применения специально разработанного методического сопровождения, способствует повышению эффективности усвоения школьниками учебного материала и формирования практических умений и навыков, повышению мотивации к учению.

В результате нами разработано методическое сопровождение и издан комплект учебных пособий для расширения педагогических возможностей активизации процесса усвоения школьниками со сниженными учебными способностями учебного материала на занятиях

трудового обучения. Данные материалы обобщены и изданы в монографии «Педагогические технологии коррекционно-развивающего обучения школьников со сниженными учебными возможностями» [2].

Литература:

1. Патракеев В.Г. Преподавание слесарного дела в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях УШ вида (Пособие для учителя). Москва. Изд. «Владос», 2003 г., 14,0 печатных листа. Тираж 10000 экз. 192 стр.
2. Патракеев В.Г. Монография «Педагогические технологии коррекционно-развивающего обучения школьников со сниженными учебными возможностями». Москва. И.ц. «Перспектива», 2013 г. 164 стр.

Киримова К.В.¹, Скрылева К.А.²

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

¹канд. пед. наук, старший преподаватель Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

²студентка 4-го курса Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN PRIMARY SCHOOL WITH A TOTAL NEDORAZVITIE SPEECH 3 LEVELS IN THE CLASSROOM VISUAL ACTIVITIES.

Kirimova Kristina, kida. PED. Sciences., senior lecturer, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Skryleva Ksenia, student of the 4th course of the Southern Federal University, Rostov-on-Don

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме исследования развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи на занятиях изобразительной деятельностью. В дошкольном возрасте речь ребенка отстает от нормы, поэтому начинать целенаправленную работу с детьми нужно в младшем дошкольном возрасте. В данной работе рассматриваются способы развития речевой деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса на занятиях изобразительной деятельности.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of coherent speech development in primary school children with General speech underdevelopment 3 levels in the classroom visual activities. At preschool age, the child's speech subnormal. Therefore, to focus the work with children in need of younger school age. In this work discusses how the development of speech activity in the course of the educational process in the classroom visual activities.

Ключевые слова: речь младших дошкольников; общее недоразвитие речи; занятия изобразительной деятельности; связная речь; речевая деятельность.

Keywords: it younger preschoolers; the General underdevelopment of speech; classes of expressive activity; connected speech; speech activity.

Речевому развитию в младшем дошкольном возрасте уделяют большое внимание в процессе воспитания и обучения детей. Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм. Овладение грамматическим строем, также практическое их применение, и умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связано, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст. [4]

Проблемой формирования развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались педагоги, учёные, как: Люблинская А.А., Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. и др. [4]

Речь формируется в деятельности, наряду с игровой деятельностью большое значение в развитии речи имеет изобразительная деятельность. Рисование развивает мышление, восприятие, воображение, мелкую моторику, что теснейшим образом связано с развитием активной речи ребёнка.

Связная речь – это умение ребёнка излагать свои мысли живо, последовательно, без отвлечения на лишние детали.

Методика развития связной речи включает в себя обучение ребёнка навыкам логического изложения собственных мыслей и пополнению его словарного запаса. Основными средствами развития связной речи по мнению Комаровой Т.С. являются:

- сказки, рассказы;
- театрализованные игры;
- дидактические игры.

На занятиях с ребёнком необходимо использовать средства наиболее подходящие для его возрастной категории и интересов ребёнка или комбинировать их. [3]

Овладение связной речью одна из главных задач речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Они испытывают затруднение в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание и активная помощь педагогов в овладении искусством речевого развития.

А.А. Люблинская отмечает в своих исследованиях, что раньше всего дети переходят к связному изложению в рассказах спокойного, повествовательного характера. В передаче событий, связанных с яркими эмоциональными переживаниями, ребёнок дольше задерживается на ситуативно – экспрессивном изложении. В возрасте 5 лет дети активно пользуются распространенными предложениями, отмечают увеличение сложности предложений. [5]

В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной отмечается, что дети с общим недоразвитием речи малоактивны, не инициативны в общении. Дети проявляют незрелость мотивационно – потребностной сферы, имеют трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений, преобладающая форма общения со взрослыми у детей 5 лет ситуативно – деловая, что не соответствует возрастной норме. Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. [2]

Ряд исследователей Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают у детей с общим недоразвитием речи недостаточную устойчивость и объём внимания,

ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Исследования функции внимания показывает, что дети с общим недоразвитием речи быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы. У детей с общим недоразвитием речи значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимания и память.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой свидетельствуют о том, что дошкольники с общим недоразвитием речи по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с общим недоразвитием речи по степени сформированности логических операций. Дети вошедшие в первую группу, у них достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна. Уровень сформированности логических операций детей, вошедшие во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудность приёма словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объём кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд. У детей отнесённых к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных так и не вербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объём представлений об окружающем, однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь. Для дошкольников вошедшие в четвёртую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует. [1]

На наш взгляд изобразительная деятельность одна из самых интересных занятий для детей. Ведь не случайно ребёнок, как писала Крупская Н.К, очень рано начинает стремиться самыми разнообразными способами выразить полученные им впечатления: мимикой, движениями, словами. Нужно дать возможность ребёнку расширить область выражения складывающихся у него образов. Надо дать материал: карандаши и бумагу, краски и кисточку, пластилин, научить как обращаться с этим материалом. [2]

В свою очередь умственное воспитание ребёнка, тесным образом связано с развитием речи. На занятиях изобразительной деятельности можно знакомить с новыми словами, понимать и различать, учить и наконец употреблять слова в активной речи. [2]

Ребёнок в продуктивной деятельности одновременно опирается на несколько анализаторов (зрение, тактильное восприятие, слух) это так же оказывает положительное влияние на развитие речи. Продуктивная деятельность благоприятна для развития речи тем, что ребёнок сам непосредственно действует с предметами.

Огромное влияние этого фактора на развитие связной речи ребёнка было отмечено М.М. Кольцовой. В описании опыта дети почти в два раза быстрее начали реагировать на слово обозначающее предмет, если имеем возможность с этим предметом манипулировать. Обеспечить связь слова с предметом легче, чем связь слова с действием: можно показать сам предмет, муляж или же игрушку. [3]

В изобразительной деятельности это происходит естественно, так как ребёнок сам выполняет разнообразные действия. Например: взял карандаш, веду линию, рисую мяч. При специальном обучении дети хорошо усваивают определённую цепь последовательных действий, характерных для изобразительной деятельности. Это способствует развитию связной речи, правильному пониманию и выполнению инструкции такой как: «Нарисуй снег, шар». Именно на этих занятиях дети хорошо усваивают последовательность действий и причинно-следственную взаимосвязь различных действий и явлений: «Кисточка грязная; моем кисточку; грязная кисточка, стала чистой». [3]

Действие детей в изобразительной деятельности, становятся более совершенными, осмысленными, регулируемые и целенаправленными. Выполняя определённые, повторяющиеся движения в рисовании (мазки, штрихи), дети любят их сопровождать речью в такт движениями руки: кап – кап «Дождик идёт»: оживляют выполненные свои работы. Это следует так же использовать для развития разных сторон речи.

Таким образом, изобразительная деятельность позволяет решать коррекционно – воспитательные задачи такие как: целенаправленность и самостоятельность в выполнении работы; усидчивость и настойчивость; умение довести работу до конца; аккуратность. На занятиях по изобразительной деятельности решаются специальные задачи по развитию связной речи, обогащается словарь, совершенствуется разговорная речь. Положительная оценка, похвала и одобрение побуждают ребёнка к дальнейшим положительным действиям.

Список литературы:

1. Барменкова Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Просвещение, 1995.
2. Гаркуша Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников. /Под ред. О.Н. Усановой. – М.: НПЦ «Коррекция». – 1992.
3. Комарова Т.С. изобразительная деятельность. Москва «Педагогика»/1990.
4. Кольцова М.М. Ребенок учиться говорить. М.: Просвещение, 1973.
5. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей с ОНР. СПб., 1992.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Хохлова О.А.¹, Алешина Н.С.², Афонский В.И.³

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

¹кандидат пед. наук, доцент кафедры физвоспитания Тульского государственного университета
им. Л. Н. Толстого, г. Тула;

² кандидат пед. наук зав. кафедрой физвоспитания Тульского педагогического университета
им. Л. Н. Толстого, г. Тула;

³кандидат пед. наук, доцент кафедры физвоспитания Тульского государственного университета
им. Л. Н. Толстого, г. Тула

FACTORS AND CIRCUMSTANCES OF THE INDIVIDUAL STUDENT IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICAL LESSONS FOR PHYSICAL CULTURE

Olga Khokhlova, Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Department of Physical Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

Aleshina Natalia, Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Physical Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

Vladimir Afonskiy, Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Department of Physical Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

АННОТАЦИЯ

Данная статья освещает факторы формирования физической культуры личности студента в процессе методико-практических занятий по физической культуре. В публикации рассматриваются основные концептуальные положения физического воспитания студентов.

ABSTRACT

This article highlights the factors of formation of physical culture of the student in the process of teaching and practical classes in physical education. The report examines the basic conceptual position of physical education students.

Ключевые слова: физическое воспитание, методико-практические занятия, физическая культура, физическая культура личности, личностно-ориентированный подход.

Keywords: physical education, methodological and practical training, physical culture, physical culture of personality, personality-oriented approach.

Физическое воспитание ориентирует всю педагогическую систему профессионального образования на стратегически новый сегодня целевой подход – формирование физической культуры личности. Основные концептуальные положения физического воспитания определяются либерализацией процесса физического воспитания, переходом к педагогике сотрудничества, предоставляющей каждой личности возможности овладения основами физической культуры на пути свободной реализации физических способностей, гуманизацией процесса воспитания (учет индивидуальных особенностей каждого студента, развитие самостоятельности, приобщение к здоровому образу жизни, высоким эстетическим идеалам и этическим нормам поведения в обществе), непрерывностью развития физического воспитания, представляющего собой динамическое движение многовариантного педагогического процесса, построенного на использовании инно-

вационных технологий образования (обуславливает творческий поиск и новаторство педагогов, самостоятельность и инициативность студентов); гармонизацией содержания физического воспитания, обеспечивающей единство духовного и физического развития личности.

Для того чтобы определить факторы и условия развития личности студента в процессе методико-практических занятий по физической культуре, необходимо рассмотреть некоторые научные представления о личности.

Факторы формирования физической культуры личности подразделяются на внешние (объективные) и внутренние (субъективные), основные (ведущие) и не основные (частные), прямые и косвенные, временные и постоянные, управляемые и неуправляемые, контролируемые и неконтролируемые и т. д.

Под объективными факторами воспитания физической культуры следует иметь в виду такие факторы, которые существуют независимо от воли и сознания студента.

Таковыми факторами являются общественные отношения, материально-техническая оснащенность вуза, семья, условия жизнедеятельности студента, преподавательский состав и т. д. Объективные факторы служат своеобразным фундаментом для возникновения субъективных факторов, которые направляют, регулируют, стимулируют активность студентов и наоборот «тормозят», заглушают деятельность негативных факторов, вызывающих пассивное отношение к физкультурной деятельности.

Субъективные факторы формирования физической культуры личности рассматриваются как совокупность мотивационно-ценностных ориентаций, свойств и особенностей личности, индивидуального сознания и мировоззрения студента и т. д. К ним относятся особенности психических процессов (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции и чувства, воля и волевые действия и т. д.), знания, степень научности взглядов и убеждений: потребности, установки, убеждения, интересы; способности и задатки; свойства личности.

В необозримом круге свойств личности можно выделить семь больших групп, которые и определяют все видимое многообразие личностных проявлений субъективных факторов, обуславливающих формирование физической культуры личности студента в процессе методико-практических занятий по физической культуре.

Первую группу составляют природные свойства студента, которые определяют динамику психофизической деятельности. К ним относятся: скорость возникновения и устойчивость психических процессов (скорость восприятия и мышления, длительность ощущений, яркость воображения и т. д.); интенсивность психических процессов (чувств, эмоций, воли); темп и ритм психической деятельности; направленность психической деятельности (например, стремление к межличностным, социальным контактам, новым или острым впечатлениям или наоборот – отгороженность, погруженность в себя, в свои проблемы, и т. д.). В процессе физического воспитания необходимо учитывать, что все эти особенности проявляются в произвольных реакциях: в мимике, жестах, в эмоциональной окрашенности речи, разнообразных движениях и действиях.

Вторую группу составляет наличие нравственных качеств, мировоззрение студента в форме убеждений, моральных норм и физкультурных идеалов, побуждающих его поступать определенным образом. Систематизируя и целеопределяя свое поведение, студент вносит в него свои коррективы, постепенно формируя личность, изменяя образ жизни.

Третью группу субъективных факторов, определяющих формирование физической культуры студента в процессе методико-практических по физической культуре, составляют черты личности, которые проявляются в коммуникативных межличностных отношениях (общительность, справедливость, приветливость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность и т. д.). Общительность характеризует степень заинтересованности студента в коллективных видах деятельности. Она может различаться по широте: у одних широкая и поверхностная, с легко завязывающимися непрочными связями, у других – более узкая, более избирательная, более глубокая и прочная привязанность. При формировании физической культуры личности студента важно учитывать, на

чем базируется общительность – только на личных склонностях и пристрастиях или на общих делах, целях и стремлениях.

В четвертую группу свойств личности студента можно включить черты, отражающие его отношение к самому себе: требовательность, самокритичность, уверенность в себе и другие черты, связанные с самосознанием, самонаблюдением, самоанализом и самооценкой.

В отношении к организаторским способностям проявляется пятая группа свойств личности студента (деловитость, ответственность, требовательность, инициативность, работоспособность, умение организовать себя).

В шестую группу свойств личности студента, определяющую успех формирования физической культуры, можно включить перцептивно-гностические качества (наблюдательность, понимание других, умение проектировать саморазвитие, творческое отношение к делу), а в седьмую – экспрессивные признаки (эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, энтузиазм, чувство юмора, выдержка и т. д.).

Организаторские, коммуникативные, перцептивно-гностические и экспрессивные качества личности относятся к психофизиологической готовности студента к физическому воспитанию. Его же полная практическая готовность к физкультурной деятельности в процессе методико-практических занятий определяется наличием для конкретного компонента уровня физической культуры личности, совокупностью всех ее составляющих свойств, компонентов и признаков их качеств.

Под прямыми факторами чаще всего понимают такие обстоятельства, которые непосредственно поддаются контролю, которые можно зарегистрировать в педагогическом процессе. Факторы, не поддающиеся прямой регистрации, влияющие на отношение к физкультурной деятельности, определяются как косвенные.

По силе своего воздействия перечисленные факторы не одинаковы: одни являются ведущими, другие оказывают менее существенное влияние. Однако каждый из них на определенном отрезке воспитания может иметь решающее значение. Поэтому недооценка, а тем более игнорирование их может отрицательно сказаться на процессе формирования физкультурной активности студента. Более того, какой бы силой воздействия ни обладал тот или иной фактор, его роль остается незначительной, если его влияние будет носить не взаимосвязанный, а изолированный характер. Вот почему столь важно использовать всю систему различных факторов с учетом их целенаправленности и согласованности для достижения положительного результата.

На основании объединения однородных признаков можно условно выделить шесть факторов, влияющих на формирование физической культуры личности в процессе методико-практических занятий: 1) социально-психологический; 2) организационно-методический; 3) психолого-педагогический; 4) личностно-духовный; 5) материально-бытовой; 6) социально-демографический.

В совокупности факторов, повышающих активность студентов в процессе методико-практических занятий по физической культуре на основе личностно-ориентированного подхода, определенная роль принадлежит физкультурно-спортивным традициям, с помощью которых успешно решаются задачи по формированию у будущих специалистов активной социальной и профессио-

нальной позиции, приобщению их к физкультурно-спортивной деятельности и формирован положительного отношения к ней, привитию любви к своей профессии, вузу.

Важным фактором успешного воспитания физической культуры личности студентов в процессе методико-практических занятий является то, как преподаватель понимает задачи воспитания. Хотя характерной особенностью процесса формирования физической культуры студента является влияние воспитателя на развитие воспитанника, наблюдается и обратное взаимодействие. Если преподаватель физической культуры не понимает или не разделяет того мнения, что воспитание представляет собой процесс взаимодействия между студентом и преподавателем и трактует воспитание как односторонний, линейный процесс, в ходе которого источником любых видов активности является он сам, причем реакция студента будет для него безразлична, то такая позиция тоже определенным образом повлияет на осуществление поставленной цели. Между тем, бесспорно влияние учащихся на преподавателя физической культуры.

Существенным фактором воспитания физической культуры студенческой молодежи является и манера, в которой преподаватель общается с учащимися, его речевое поведение. Значение языка как педагогического инструмента, управляющего процессом преподавания, нельзя недооценивать. При существовании намеченной цели следует постоянно учитывать необходимость соблюдения надлежащего тона в общении со студентами, использование надлежащих речевых средств.

Осуществлению целей преподавателя физической культуры будут способствовать его гибкость, способность улавливать изменение ситуации, пользоваться многообразием форм физического воспитания, умение быть организатором и импровизатором. Вопрос осуществления целей зависит в известной степени от того, как преподаватель относится и к реакциям студентов на его действия, как он воспринимает и интерпретирует их. Все действия преподавателя физической культуры должны быть направлены на то, чтобы стимулировать инициативу студента, побуждать его к активной деятельности, помогающей становлению личности. Ситуация будет складываться особенно благоприятно, если преподаватель является личностью в подлинном смысле этого слова, постоянно работающей над собой.

Важную роль в формировании физической культуры личности играет организационно-методический фактор. Он включает в себя все стороны и многообразие воздействий на студента. В этом факторе отражается совокупность принципов построения методов и форм организации учебной и внеучебной деятельности студентов. Структуру организационно-методического фактора составляют: определение места (функций, связей) и роли предметного содержания физической культуры как подсистемы образовательного процесса будущего специалиста; нахождение набора компонентов содержания (исходя из поставленной цели образования); определение оптимальных вариантов учебной деятельности студентов (обоснование их с позиций психолого-педагогических и физиологических закономерностей физического воспитания и педагогических технологий); выбор наиболее действенных и интересных форм физкультурно-оздоровительной, спортивно-массовой и образовательной деятель-

ности; подготовка инструментальной составляющей педагогической технологии; определение диагностических и функциональных действий; подготовка кадров.

Слагаемыми учебного процесса являются цели и задачи, формы и методы, влияющие на процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, четко организованная работа преподавателей по использованию прогрессивных методов обучения. Совершенствование системы контроля и коррекции, оценки уровня физической культуры студентов, учет их социально-демографических характеристик, индивидуальных особенностей и интересов позволяют совершенствовать учебную деятельность, сделать ее наиболее управляемой и эффективной.

Агитационно-пропагандистская работа в вузе (стендовая печать, лекции, беседы и т. д.) также являются немаловажным фактором успешного формирования физической культуры личности студента.

Психолого-педагогический фактор охватывает содержание, качество и уровень проведения профессионально направленных методико-практических занятий по физической культуре. В структуре этого фактора выделяются профессиональная направленность, учет индивидуально-психологических и физических особенностей студентов, адекватная возможностям студентов физическая нагрузка, решение оздоровительных, образовательно-воспитательных задач, учет желаний и интересов студентов, разнообразие, новизна, эмоциональность занятий, а так же личность преподавателя (его общекультурный уровень, эрудиция, научная и методическая подготовка, ответственность, трудолюбие, убежденность, разумная требовательность, педагогическое мастерство и т. д.)

Структуру личностно-духовного фактора, являющегося основным в формировании активности студентов в процессе методико-практических занятий составляют: выбор специальности и удовлетворенность преподавателем физической культуры; осведомленность студентов о предстоящих воспитательных задачах, осознанность ценностей физической культуры и отношение студента к физической культуре; наличие знаний, умений и навыков; состояние здоровья; единство общественных и личных интересов и др.

Сформировать у студентов осознанную потребность в физкультурной деятельности – важная задача воспитания как учебного, так и внеучебного процесса. Переклочение процесса воспитания физической культуры в процесс самовоспитания, самообразования является основным фактором, смысловым и итоговым результатом воспитания физической культуры студентов в процессе методико-практических занятий по физической культуре на основе личностно-ориентированного подхода. Существенным является подход к их подготовке как к единому процессу воспитания и обучения, в ходе которого происходит разностороннее развитие и самоутверждение личности. Связь социальных, профессиональных, личностных и познавательных мотивов усиливает сознательное отношение студентов к учению, ускоряет формирование их личности. При этом в развитии личности студента в процессе методико-практических занятий большое место занимает его работа над собой. Расширяя свои знания, вырабатывая и приобретая все новые навыки, умения, студент может внутренне существенно изменяться, развивать свои способности, духовные потребности. Воспитание и обучение не дают ожидаемых результатов, если

они не активизируют стремление студента к самовоспитанию и самообразованию. В сущности, студент учится постольку, поскольку учит себя сам и постольку преподаватели сумели организовать его самостоятельную работу. Самосознание студентов достаточно развито при оценке своих знаний, способностей, потребностей, интересов, своего нравственного облика, оценки своей личности.

Перечисленные объективные и субъективные факторы формирования физической культуры личности в процессе методико-практических занятий взаимосвязаны, взаимообусловлены и образуют целостную структуру. На их основе необходима разработка комплекса психолого-педагогических решений, практических действий, алгоритма педагогических технологий, обеспечивающих эффективность формирования физической культуры личности.

УДК 37.013.75

Логиновских Т. А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

канд. филос. наук, доцент Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург

PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN INNOVATIVE PRACTICES SOCIO-PHILOSOPHICAL ASPECT

Loginovskih Tatyana, candidate of philosophical Sciences, assistant professor, Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены философские основания, сущность и структура социального эксперимента как формы инновационной практики. Педагогический эксперимент, являясь видом социального эксперимента, представляет собой форму инновационной практики в педагогической деятельности.

ABSTRACT

In the article the philosophical foundations, the nature and structure of social experiment with innovative forms of practice. Pedagogical experiment, as a form of social experiment, is a form of innovative practices in teaching.

Ключевые слова: социальный эксперимент, инновации, эталонный объект, педагогический эксперимент.

Keywords: social experiment, innovation, the reference object, pedagogical experiment.

На современном этапе развития теории педагогики и педагогической деятельности важная роль в стратегии поиска истинного социально-гуманитарного знания принадлежит эксперименту как методу исследования социального познания. Основная цель философского подхода к данной проблеме – решение познавательных задач по усовершенствованию условий, сторон педагогической деятельности, философии образования в целом. Обосновывая метод экспериментирования, английский философ Фрэнсис Бэкон утверждал, что «подобно тому, как каждый может продвигаться на своем пути трояким образом: или идти на ощупь в темноте, или держаться за руку другого, потому что сам плохо видит, или, наконец, идти свободно, освещая себе путь, точно так же можно предпринять всевозможные эксперименты: без всякой последовательности и следуют какому-то определенному направлению и порядку, то это можно сравнить с тем, когда человека ведут за руку: именно это мы и понимаем под научным опытом. Подлинный же светоч, который мы упомянули третьим, может дать нам лишь истолкование природы, или Новый Органон» [3, с. 285].

Педагогический эксперимент – форма социального эксперимента в области образования, обучения, подготовки специалистов среднего и высшего профессионального звена. В философском измерении социальный эксперимент отличается от других форм и методов социального познания тем, что в нём применяется предметно-практическое преобразование действительности. Но эксперимент применяется не как самоцель, а как средство

получения нового знания о социальном объекте с целью более эффективного его преобразования,

Специфику социального эксперимента, в том числе и педагогического, можно правильно понять только при рассмотрении его в системе детерминации социокультурной практикой и познанием, методологией и методикой их изучения и преобразования,

Педагогический эксперимент – это развитие инновационной практики в сфере образования, где сложно взаимодействуют идеальное как цель и материальное как средство и результат деятельности, Результат часто достигается не одним действием, а в процессе последующих актов. Педагогический эксперимент – это движение от одного уровня практики к новому, качественно иному уровню педагогической деятельности,

Смена парадигмы развития образования на современном этапе с неизбежностью требует комплексного подхода в исследовании инновационных процессов в педагогической деятельности, сущностного понимания категориального аппарата педагогики как науки, методологических, познавательно-философских исканий и интерпретаций новых дефиниций и концепций. По мнению основателя теории инновационного развития Йозефа Шумпетера, инновация является созидательным разрушением, и, чтобы определить степень разрушения и созидания, требуется время и особая культура восприятия новшеств. В педагогической деятельности процесс обучения всегда инновационен, тем очевиднее роль и значение таких форм креативных практик, как эксперимент.

Некоторые авторы (например, Москвич Ю.Н. [5, с. 5]) утверждают, что инновационная культура требует иной философии жизни, иного восприятия времени и пространства, что кризисные ситуации особенно благоприятны для новшеств, когда потребности в преобразовании социальной реальности обостряются до предела. Й. Шумпетер утверждает, что инновация всегда является реакцией на кризис, нет кризиса, нет желания его преодолеть, нет возможности реализации нововведений [1, с. 5]. Соглашаясь с автором о взаимосвязи кризисных явлений и потребностью в нововведениях, нельзя, на наш взгляд, инновационный процесс сводить только к кризисным ситуациям.

Отметим две особенности инновационного процесса, которые, по мнению Москвича Ю. Н., ускользают из внимания исследователей: первая состоит в том, что сама креативная идея не является инновацией, она становится инновационной, если, пройдя через все стадии инновационного процесса (в том числе педагогический эксперимент), она превращается в инновационный продукт; вторая особенность инноваций состоит в том, что главным субъектом инноваций становится не сам творец идеи, а так называемый куратор инновационного процесса [5, с. 6].

Обратим внимание на то, что определяет философско-социальную сущность социального эксперимента, что является качественной определенностью и доминантой в педагогических экспериментах. Структура педагогического эксперимента идентична социальному эксперименту, выступающему как родовое понятие. Речь идет о специфике социальных объектов и необходимости учитывать и анализировать особый род отношений, а именно субъект-субъектных отношений. Социальные объекты специфичны, прежде всего, тем, что им присуще субъективное начало; они сопряжены с интересами, целями, идеалами социально- преобразующей деятельности людей. Вместе с тем, выделение социального объекта в структуре социального эксперимента не исчерпывает всех характеристик данного понятия.

Существенным дополнением к характеристике социального эксперимента является выделение эталонного (совершенного) объекта, как бы концентрирующего в своем индивидуальном бытии свойства вещей и процессов. Эталонным объектом может быть как обобщающая модель какого-либо отдельного предмета, так и уникальный репрезентант целого класса предметов. В экспериментальной деятельности эталонный объект выполняет функцию ориентира, в соответствии с которой приводится и совершенствуется вся схема искусственно образуемых субъект-объектных отношений. Выделение еще одной формы отношений субъект-субъектных, диктуется двумя причинами: во-первых, выделение субъект-субъектных отношений позволяет оттенить и усилить нравственную роль субъекта (индивида, социальной группы, либо коллектива) в социальном эксперименте, показать сложность социального экспериментирования демонстрацией самого обстоятельства участия экспериментатора как субъекта в эксперименты с соразмерными ему другими людьми; во-вторых, хотя объектами социального эксперимента выступают комплексы социальных явлений, различающихся по своему строению и функциям (научно-технические организации, производственные объединения, материальные модели и т. п.), тем не

менее, за всей этой, казалось бы сверхличностной, объектной реальностью стоят сугубо человеческие отношения – отношения между деятелями, субъектами, активно воздействующими друг на друга. Выделением особой роли субъект-субъектных отношений в социальном эксперименте (педагогическом эксперименте) мы намерены подчеркнуть его принципиальное генетическое отличие от природы естественнонаучного эксперимента.

Педагогический эксперимент как вид социального эксперимента в своей структуре содержит субъект-субъектное взаимодействие, определяющее специфику эксперимента как формы инновационной практики.

Рассматривая особенности педагогического экспериментирования, следует продолжить категориально-философское обоснование природы данного эксперимента в системе понятий социального познания, среди которых особое значение имеет категория «общественный идеал». Понятие «идеал» с греческого языка означает совершенство, совершенный образец чего-либо, высшую конечную цель стремлений и деятельности. В основе идеала – идея (целостный образ) лучшего общественного устройства жизни людей. Мысль о вечном счастливом будущем начала будоражить людей с момента появления у них рефлексии над собственным «Я», самобытием, окружающим миром. Эта мысль искала внешний выход, пути своей объективации. Стремление людей совершенствовать, изменять окружающий мир в соответствии со своими идеалами составляет духовное начало и субъективную основу социального эксперимента.

У истоков идеалообразования, погружённого, в свою очередь в плоть социальных экспериментов, коренится противоречие между объективной действительностью с одной стороны, и способностью сознания творить воображаемый мир в виде мысленных конструкций будущего социума, с другой.

По мнению профессора Иволина Ю.П. [4, с. 57] концептуализация социального идеала в составе философского знания различается в двух основных философских традициях: онтологизме и антропологизме. Критерий различения данных позиций определяется принципом тождества и мышления. Не останавливаясь подробно на характеристике традиции онтологизма, отметим, что автор определяет всеобщий социальный идеал как предельно мыслимое совершенство социального бытия, т.е. родовые признаки общества вообще.

В социально-педагогическом эксперименте таким идеалом может быть творчески- креативная личность студента, на воспитание и формирование которого направлена вся система подготовки специалиста.

В педагогическом эксперименте, направленном на получение позитивного результата, существенное значение имеет ценностно-этическая компонента, определяемая нормами, правилами, принципами. И важнейшим этическим принципом является принцип гуманизма как сущностное основание всей педагогической деятельности.

Педагогическая профессия требует развития эмоционально-мотивационной сферы, это является одной из главных личностных задач в гуманистической парадигме образования. Теоретический анализ проблемы гуманизма педагога составляет неотъемлемую часть философско-социального, аксиологического, методологического подхода к пониманию сущности педагогического экспери-

мента. Гуманистические идеи отражены в культурно-исторической теории формирования психики и сознания, принцип саморазвития Л.С. Выготского, психологической теории личности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; концептуальных идеях «человекознания» Б.Г. Ананьева; в теории развития личности ребенка Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Трактовка гуманистического характера деятельности педагога, его личности отражена в работах Ш.А. Амонашвили, В.В. Занкова, Е.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Л.М. Митиной, А.К. Марковой и др.[2, с. 115] Об утверждении гуманного начала в деле воспитания и образования писал В.А. Сухомлинский. В своих выступлениях и педагогических трудах В.А. Сухомлинский постоянно подчеркивал важнейшую роль этики, нравственных качеств педагога. Искусство воспитания, считал он, заключается в умении педагога открыть в каждом, даже заурядном питомце, те сферы развития его духа, где он может достичь вершины самосовершенствования, самореализации, заявить о своем «Я»; каждый может быть великим и неповторимым.

Известно, что В.А. Сухомлинский претворил свою идею в жизнь, создав уникальную педагогическую систему, в условиях которой каждый ребенок, подросток, старшеклассник получал реальную возможность проявить себя как высоконравственная и высокодуховная личность. Философский и методологический анализ деятельности Сухомлинского показывает, что принцип гуманизма пронизывает все этапы становления личности подростка, что главное в его инновационной деятельности – реализация субъектных качеств человека в познании мира, самого себя и творческом освоении и преобразовании окружающей действительности.

Инновационные технологии в педагогике – это формы педагогических экспериментов, представленных в современных образовательных моделях высших учебных заведений, где структурно присутствуют все элементы социального эксперимента, будь то компетентностный подход в образовании, проблема духовно-нравственных ориентаций студентов в процессе обучения. Эффективность использования тестов как инновационной системы проверки знания студентов, повышение качества итоговой аттестации педагога, применение технологии игрового моделирования в процессе обучения в вузе – все это

формы инновационных практик, применяемые в образовании. Так, педагогическое проектирование «проходит такие этапы, как: анализ - синтез предыдущего педагогического опыта; вычленение проблем предстоящей творческой деятельности, новых творческих мотивов, формулировка новых содержательных творческих идей предстоящей деятельности, постановка творческих задач на предстоящую группу обучающихся»[6, с. 63].

Таким образом, педагогическое экспериментирование на современном этапе развития среднего и высшего профессионально-педагогического образования может быть рассмотрено в рамках парадигмы инновационных технологий с привлечением социально-философского понятийного аппарата как языка аргументации. С другой стороны, педагогический эксперимент выступает как философско-методологический инструмент творческого развития и совершенствования личности студента, используемого приобретенные знания в реализации своего внутреннего потенциала в будущей профессии.

Список литературы:

1. Автономова В. С.»Несвоевременные» мысли Йозефа Шумпетера. – В кн.: Й. Шумпетер. Капитализм, социализм и демократия. Пер. с англ./Предисловие и общ. ред. Автономова В. С. – Москва: Экономика, 1996.
2. Болотина, Л.Р. Педагогика: учеб пособие для педагогических институтов/Л.Р. Болотина. Москва: Просвещение, 2002. С. 115
3. Бэкон, Ф. Великое Восстановление Наук/Ф. Бэкон. Т. I. Москва, 1977. С. 285.
4. Ивонин, Ю.П. Социальный идеал как предмет философского исследования/Ю.П. Ивонин// Идеи и идеалы. 2009. № 1. С. 57.
5. Москвич, Ю. Н. Инновационное общество как реальность: ожидание чуда и новые тревоги./Ю.Н. Москвич. Красноярск, 2008. С. 5.
6. Морозов. А. Н. Педагогическое проектирование как условие развития творческой деятельности студентов/А.Н. Морозов//Инновационные технологии в педагогике и на производстве: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2009.С. 63

Стародубцев М.П.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения, г. Санкт-Петербург

THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO IMPROVE PEDAGOGICAL ACTIVITY

Starodubtsev Mikhail Pavlovich, Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor, St. Petersburg state University of cinema and television, St. Petersburg

АННОТАЦИЯ

Формирование устойчивой мотивации преподавателей к профессиональной педагогической деятельности является одним из основных направлений, способствующих совершенствованию образовательного процесса. Для

развития профессиональной мотивации преподавательского состава необходимо расширение перспектив, создание таких условий, которые бы заставляли преподавателя постоянно стремиться к своему самосовершенствованию.

ABSTRACT

Shaping a sustainable motivation of teachers to professional pedagogical activity is one of the main areas contributing to the improvement of the educational process. For the development of professional motivation of the teaching staff is necessary expansion prospects, create conditions that would make a teacher is constantly striving to their self-improvement.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; мотивация; совершенствование; физическая культура;
Keyword: pedagogical activity; motivation; development; physical culture;

Развитие современной образовательной системы в условиях трансформации общества актуализирует проблему мотивационных основ преподавательской деятельности. Мотивация профессионально-педагогической деятельности преподавателей вуза достаточно разнородна и может характеризоваться приоритетом одного из компонентов: познавательного, профессионального, социально-нравственного и утилитарного [1].

Теоретический анализ состояния и перспективы развития физической культуры в высших учебных заведениях показывает, что основное направление совершенствования образовательной деятельности в вузе, связано с развитием у преподавателей мотивации к осуществлению деятельности по совершенствованию учебно-воспитательного процесса. При этом мотивы определяются как осознанные, являющиеся свойством личности побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей. А мотивация рассматривается как совокупность мотивов. Мотивационная сфера личности имеет сложную структуру. Как подчеркивается в научной литературе, множественность, структурность и иерархичность мотивации – важнейшие характеристики мотивационной сферы личности. Процесс возникновения и становления мотивов обычно предполагает усвоение социального опыта, личный индивидуальный опыт, его осмысливание, положительные успехи в данной деятельности, благоприятное отношение социального окружения к данной деятельности.

Для изучения мотивационной сферы личности преподавателя и ее влияния на осуществление деятельности по совершенствованию учебно-воспитательного процесса, важное значение имеют также следующие положения.

Мотивационная сфера личности преподавателя физической культуры динамична, причем динамика мотивов может быть, как положительной, так и отрицательной по отношению к осуществляемой учебно-воспитательной деятельности. При этом может изменяться сила отдельных мотивов, устойчивость мотивации в целом и соподчиненность различных групп мотивов.

Мотивационная сфера непосредственно связана с интеллектуальной, волевой и эмоциональной сферами. Зависимость мотивационной сферы от интеллектуальной выражается в том, что первая формируется и развивается при участии второй. Эмоциональная сфера оказывает влияние на мотивацию с энергетической стороны. От ее особенностей зависит внешняя выраженность мотивации. От особенностей волевой сферы в значительной степени зависит устойчивость мотивационной сферы.

В свою очередь, и мотивационная сфера влияет на них. Мотивация задает характеристики эмоциям, которые бывают разными в одних и тех же ситуациях. Воля, как способность управлять своим поведением также пронизана мотивами, которые входят в волевое действие как одно из важнейших его звеньев.

В деятельности преподавателя физической культуры реализуются побуждающая, направляющая и регулирующая функции мотива. Основу побуждающей функции мотива составляет личностный смысл и проявляется она в том, что мотивы вызывают, обуславливают активность личности, ее поведение и деятельность. Под влиянием мотивации происходит также выбор и осуществление преподавателем определенной линии поведения и деятельности.

Личность стремится к достижению конкретных целей, решению определенных задач. В этом суть направляющей функции мотивации. Регулирующая функция проявляется в том, что поведение и деятельность преподавателя в зависимости от особенностей мотивации носят либо узколичностный (эгоистический) характер, либо общественно значимый.

Реализация этой функции связана прежде всего с иерархией мотивации в структуре мотивационной сферы личности. Задача формирования мотивации рассматривается при этом как обеспечение доминирования социальных, общественно значимых мотивов.

Для устойчивой, высокоэффективной деятельности преподавателя физической культуры необходимы: во-первых – развитость мотивов данной деятельности (их множественность), обеспечивающая положительное к ней отношение; во-вторых – достаточность их силы; в-третьих – отсутствие ограничений; в-четвертых – определенная структура мотивации; в-пятых – устойчивость; в-шестых – определенная иерархия мотивов.

Таким образом, одна из главных задач заключается в развитии у преподавателей мотивов, побуждающих их к проявлению творчества в целях совершенствования учебно-воспитательного процесса, его оптимизации.

Педагогическая деятельность побуждается различными мотивами. У преподавателей с высоким уровнем проявления профессионального мастерства преобладают широкие социальные мотивы и мотивы идентификации, у педагогов, не отличающихся высоким уровнем мастерства, – преобладают утилитарные мотивы.

Изучение мотивации преподавательского состава свидетельствует, что доминирование тех или иных мотивов в педагогической деятельности вытекает из субъективной значимости для преподавателя совершаемых учебно-воспитательных действий. То, что особенно значимо для человека, выступает в конечном итоге в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень личности.

В связи с этим формирование у преподавателей мотивов деятельности по совершенствованию образовательного процесса в ходе физической подготовки, предполагает осуществление целенаправленных педагогических воздействий, направленных на побуждение педагога к поиску способов решения учебно-воспитательных задач, соответствующих требованиям и рекомендациям психолого-педагогической науки.

Основная идея здесь заключается в том, чтобы, опираясь на психологические механизмы развития мотивации (усвоение смыслового содержания идей о необходимости осуществления действий по индивидуализации обучения студентов в ходе занятий по физической культуре через внутреннюю сознательно-волевую работу личности; избирательную активность побуждений; "опредмечивание" значимых для личности потребностей), придать деятельности по совершенствованию учебно-воспитательного процесса личностный смысл. С учетом этого и определяются основные способы формирования и развития у преподавателей необходимых мотивов: вовлечение педагогов в разработку новых планирующих документов по физической подготовке и спорту; актуализация педагогического идеала преподавателя физической культуры; создание реально достижимых перспектив в деятельности преподавателей; совершенствование морального и материального стимулирования творческого педагогического труда. Работа по каждому из названных направлений включает в себя следующее содержание [1].

Проводимая реформа высшей школы создает благоприятные предпосылки для деятельности преподавателей физической культуры по индивидуализации процесса обучения студентов. В ходе проведения творческих дискуссий, решения индивидуальных творческих задач преподаватели проявляют значительную активность, что свидетельствует об осознании ими собственной сопричастности к развернувшимся преобразованиям. Результаты труда педагогов выражаются в том, что многие их предложения учитываются при разработке квалификационных характеристик и программ обучения.

Большое внимание следует также уделять формированию и актуализации педагогического идеала преподавателя физической культуры.

Актуализация педагогического идеала, который выступает одним из средств побуждения к деятельности, способствует превращению "знаемых мотивов творческой педагогической деятельности в доминирующие, реально действующие". Именно педагогический идеал, становится той движущей силой, которая будет способствовать переводу социальных задач, социального заказа общества в систему педагогического видения педагога, в нравственное кредо его деятельности[3].

В ходе индивидуальных бесед, проведенных с преподавателями, было определено, что основными источниками формирования у них педагогического идеала служат не образцы деятельности выдающихся представителей отечественной и зарубежной педагогики и педагогических новаторов, а конкретные личности «своих» педагогов – 58%, для 12 % педагогическим идеалом является собирательный образ, включающий в себя лучшие качества различных педагогов, и 30 % не имеют целостного педагогического идеала. Такое положение дел связано со слабой организацией теоретической и методической подготовки преподавателей.

Решение задачи формирования педагогического идеала у преподавательского состава следует осуществлять на двух уровнях: общеуниверситетском и кафедральном. В этих целях на общеуниверситетском уровне могут проводиться научные конференции, анкетирование, с целью определения рейтинга и уровня профессионализма преподавателей физической культуры.

На кафедральном уровне, по опыту специализированных вузов, следует проводить специальные заседания,

на которых необходимо осуществлять сравнительный анализ деятельности педагогов кафедры физической культуры и преподавателей других кафедр. Целесообразно также проводить «круглые столы» по обмену опытом с приглашением представителей других вузов, обобщать опыт своих преподавателей. Такая работа позволяет расширить представление преподавательского состава о том, каким должен быть педагог в подлинном значении этого слова, как реализовать педагогический идеал в повседневной учебно-воспитательной деятельности.

Существенное влияние на развитие мотивации педагогической деятельности, оказывает создание перспектив в деятельности педагога и возможностей для их достижения. Такими перспективами в деятельности педагога могут быть: Овладение современной методикой проведения учебных и факультативных занятий, других форм физической культуры на максимально возможном уровне для обеспечения их успешности; Сделать занятия более интересными, используя для этого творческий подход; Найти для этого новые приемы учебно-воспитательной деятельности; Выйти в число передовых преподавателей кафедры; Освоить имеющиеся передовые методики тренировки и творчески применить их в своей деятельности; Быть лучшим среди специалистов физической культуры и спорта вузов; Разработать свой неповторимый стиль деятельности, гарантирующий максимально возможный успех в учебно-воспитательном процессе[2].

Проведенный опрос выявил следующие перспективные рубежи, которые ставят перед собой преподаватели физической культуры на пути развития своего педагогического мастерства. Их можно условно разделить на три этапа:

- первый: начинающие преподаватели ставят перед собой задачу овладения методикой проведения занятий со студентами в соответствии с учебной программой на уровне, позволяющем "не завалить" учебный процесс и уйти от возможных нареканий со стороны руководства кафедры и университета, а также от негативных высказываний со стороны коллег;

- второй: на этапе становления профессионального мастерства педагоги стремятся выйти на рубеж, позволяющий им "на равных быть с лучшими преподавателями кафедры" и пользоваться заслуженным признанием со стороны коллег;

- третий: на последнем этапе развития педагогического мастерства ставится задача стать лучше других, разработав свой стиль деятельности, гарантирующий максимально возможный успех в учебно-воспитательном процессе.

Наиболее ярко педагогическое мастерство проявляется при этом в ходе проведения показательных, открытых и инструкторско-методических занятий. А наиболее значимыми являются такие формы признания заслуг преподавателя, как: избрание на вышестоящую должность; материальное вознаграждение; похвала, награждение медалями и грамотами; рекомендации посетить занятия отличившегося педагога; оказание доверия через постановку задачи, которую может выполнить наилучшим образом именно данный преподаватель.

Изучение значимости для преподавателей той или иной формы признания их заслуг позволяет с достаточной степенью определенности ответить на вопрос: почему продвижение по служебной лестнице не всегда со-

проводится дальнейшим повышением уровня мастерства. Если для педагога конечной целью является занятие какой-либо должности, а средством для этого выступает развитие мастерства, то с ее реализацией теряет свою значимость и способ достижения цели.

В связи с этим для непрерывного развития педагогического мастерства преподавателей вполне целесообразно использовать следующую формулу: если индивидуальные особенности педагога таковы, что он постоянно стремится к совершенствованию своей профессиональной деятельности, все время ищет новые способы и приемы, позволяющие повышать эффективность учебно-воспитательного процесса, то с такого преподавателя необходимо рекомендовать на вышестоящую должность, а если преподаватель не стремится к совершенствованию своего профессионального мастерства и превращается в «урокодавателя», то необходимо способствовать его переводу.

Существенно влияет на развитие мотивации профессиональной деятельности преподавательского состава степень демократизма в решении кадровых проблем. Если на кафедре вопросы выдвижения педагога решаются открыто и гласно, отсутствуют какие-либо "закулисные" механизмы кадровых перемещений, то это в значительной степени стимулирует профессиональный рост преподавателей, дает возможность каждому проявить себя. И наоборот, профессиональная деятельность значительно тормозится, если данные вопросы решаются келейно.

Исследования показывают, что для развития профессиональной мотивации преподавательского состава необходимо расширение перспектив, создание таких условий, которые бы заставляли преподавателя постоянно стремиться к своему самосовершенствованию. Этому могло бы способствовать введение определенной педагогической квалификации, что отражалось бы и в финансовом плане. Вполне корректным было бы ввести трехуров-

невую систему педагогической квалификации в соответствии с количеством этапов в развитии педагогического мастерства.

В заключение следует отметить, что формирование устойчивой мотивации преподавателей к профессиональной педагогической деятельности является одним из основных направлений, способствующих совершенствованию образовательного процесса. Оно реализуется через комплекс педагогических мер, опирающихся на психологические механизмы формирования мотивации и обеспечивающих прямое и опосредованное воздействие на сознание, чувства и волю преподавателей с целью формирования и упрочения у них убеждений, идеалов и стремлений к высокопрофессиональному решению учебно-воспитательных задач.

Список литературы:

1. Стародубцев М.П. Выявление роли преподавателя в формировании у студентов мотивации к занятиям физической культурой и спортом.
2. VI международная научно-практическая конференция: «Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития» 2014 г. Новосибирск.
3. Стародубцев М.П., Татамиров М.Н. Педагогическая модель обеспечения физической готовности выпускников вузов внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 158. С. 110-116.
4. Сивак А.Н., Стародубцев М.П., Эрастов А.Е. Методика проведения физической подготовки с элементами рукопашного боя для эффективных действий специальных подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2012. № 2. с. 261.

Татаренцев В.Л.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Старший преподаватель, Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения, г. Санкт-Петербург

PHYSICAL EDUCATION STUDENTS AT THE PRESENT STAGE

Tatarintsev Vyacheslav Leonidovich, Senior lecturer, Saint-Petersburg state University of cinema and television, St. Petersburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема определения эффективности применения конкретных средств, в физическом воспитании студентов.

ABSTRACT

The article considers the problem of determining the effectiveness of the use of certain funds in physical education students.

Ключевые слова: потребность; методы; физического; воспитания; технологии; деятельность.

Keyword: the need; methods; physical education; technology; activities.

Вузовская физическая культура как подсистема физкультурного образования населения России является решающим фактором улучшения состояния здоровья студенческой молодежи. В настоящее время подтверждено, что главными причинами риска физического существова-

ния населения являются табакокурение, наркомания и алкоголизм.[1] Исследованиями показано, что указанные риски имеют под собой поведенческую базу, которая формируется воспитанием. Решать проблемные вопросы здорового образа жизни студенческой молодежи воз-

можно, по-нашему мнению, только лишь на основе четкого научного представления о его сущности и владения научно-обоснованными технологиями формирования интереса к занятиям физическими упражнениями.

Государственные образовательные стандарты ставят перед физическим воспитанием задачу формирования здорового образа жизни студента. Сейчас идет поиск организационных форм занятий физическими упражнениями, которые бы соответствовали характеру реально имеющихся потребностей у студенческой молодежи. Главные идеи, направления и принципы, отраженные в концепции физкультурного воспитания студентов, предвидят кардинальное изменение содержания физического образования студентов в направлении развития принципов либерализации, гуманизации и гармонизации [2].

Д.Н. Давиденко отмечает, что в последние годы все чаще говорят о физической культуре не только как о социальном феномене, но и как об устойчивом качестве личности. Поэтому образование в вузе ориентировано на формирование студента как субъекта личной физической культуры. Физическая культура, будучи одной из составных частей общей культуры, во многом определяет поведение человека в учебе, на производстве, в быту, общении, способствует решению социально-экономических, воспитательных, оздоровительных и профессионально-прикладных задач [3].

Характерной особенностью исследований, проводимых по тематике физического воспитания и спорта в вузах, является последовательное расширение объекта и предмета исследования.

Научная литература изобилует данными, которые показывают роль физической культуры в оптимизации психофизического состояния и оздоровлении организма человека, в становлении здорового образа жизни [4]. Анализ исследований по совершенствованию процесса физического воспитания студентов показывает, что значительное число таких работ связано со спецификой подготовки специалистов в вузах. Исходя из направленности, их можно разделить на следующие исследовательские направления:

Первое направление рассматривает общие вопросы, связанные с совершенствованием физического воспитания студентов вузов. Данное направление представлено обширным и научно-методическим и практическим материалом, позволяющим углубить знания по основам теории и методики физического воспитания, освоить практические умения и навыки по укреплению здоровья, повышению работоспособности, организации здорового образа жизни [5]. Также освещаются научно-методические вопросы формирования разностороннего физического развития, спортивного совершенствования, психофизической подготовки студентов к будущей профессиональной. Второе направление реализуется в работах, напрямую связанных с совершенствованием содержания и методики на занятиях по физическому воспитанию на основе вида спорта, либо включения в этот процесс упражнений силовой рекреационной, оздоровительной и аэробной направленности.

Авторы основной акцент предлагают делать на последовательность применения силовых рекреационных нагрузок различной направленности в течение учебного года, что позволяет преимущественно развивать отдельные силовые способности студентов. Следует отметить, что в данных работах методика применения упражнений силовой направленности описана не полно. Это касается

режимов выполнения силовых упражнений и пауз отдыха между подходами, что оказывает на значительную трудность в ее реализации и затрудняет внедрение в практику физического воспитания студентов;

- Авторские разработки по указанным видам физических упражнений могут рассматриваться как перспективные для совершенствования физического воспитания студентов, особенно для девушек;

- различных видов спортивных единоборств и их элементов. Исследования данного направления экспериментально обосновывают пути совершенствования физического воспитания по дисциплине «Физическая культура» на основе: а) рационального применения специальных упражнений восточных единоборств реализации методики сопряженной скоростно-силовой и технической подготовки в традиционном карате на факультативных занятиях по физической культуре и др. видов единоборств. Исследованиями доказано, занятия определенными видами единоборств позволяют студентам улучшить свою физическую подготовленность и освоить технико-тактические действия в полном объеме;

- физических упражнений аэробной направленности. Авторы рекомендуют методические подходы к проведению и организации учебных занятий с учетом профилирующего вида спорта для полной компенсации дефицита двигательной активности, развития и совершенствования выносливости, повышения уровня функциональных возможностей организма и, как следствие - повышение работоспособности и укрепление здоровья студентов.

Рассмотренные направления являются спортивно-ориентированными, технологии, применения которых в физическом воспитании особенно интенсивно разрабатываются в последние годы. Представляется, что основой спортивной физкультурно-оздоровительной работы в вузах должен стать массовый студенческий спорт, который поможет сформировать устойчивую потребность в регулярных занятиях, что и будет являться оптимизирующим фактором двигательной активности студентов во в не учебное время. В связи с этим специалисты приходят к мнению, что «спортивный путь - это энциклопедия технологии культурного преобразования физического, психического и нравственного в личности, и не использовать его в физкультурном воспитании студенческой молодежи было бы неверно» [6]. В центре внимания исследователей находятся также вопросы информационного обеспечения физической культуры студентов управления процессом физического воспитания студентов на основе педагогического мониторинга и системы автоматизированного динамического контроля в управлении физической подготовкой студентов комплексного контроля в системе физического воспитания студентов вуза [7]. В обобщенном виде исследователями показано, что в нынешних условиях функционирования общества как никогда, остро встает проблема формирования здорового образа жизни молодежи, в том числе и студенческой. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в последующем реальный образ жизни, препятствующий или способствующий раскрытию профессионального потенциала человека.

Модель обучающего педагога учитывает личностные особенности самого преподавателя: профессио-

нальные педагогические качества, глубину знания предметной области преподаваемой дисциплины, владение современными методами и технологиями обучения, информационную культуру и др.[8].

Таким образом, анализ работ позволяет констатировать тот факт, что вопросы повышения эффективности физического воспитания студентов по дисциплине «Физическая культура» за последние годы не утратили своей актуальности. В тоже время нами отмечается, что количество имеющихся экспериментальных данных, относящихся к проблеме применения в процессе учебных занятий по физическому воспитанию отдельных средств и методов физической культуры, комплексов физических упражнений направленных на решение частных задач, как правило, не содержит рекомендаций по их описанию, режимам нагрузки, применяемым методам и т.п. Особенно это касается методики применения физкультурно-спортивных и оздоровительных технологий. Поэтому проблема определения эффективности применения конкретных средств в физическом воспитании студентов требует дальнейшего изучения и уточнения[6]. Решение указанных вопросов будет способствовать разработке планомерного использования средств физического воспитания и спорта при прохождении дисциплины «Физическая культура», в соответствии со спецификой и особенностями будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Пальцев В. Образование как лекарство // *Alma mater*. 1998. № 7. С. 19 и др.
2. Лубышева Л.И. Современные подходы к формированию физкультурного знания у студентов вузов // *Теория и практика физ. культуры*. 1993. № 3. С. 19–21.
3. Давиденко Д.Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического ВУЗа // *Теория и практика физ. культуры*. № 2. 2006. С. 2–6.
4. Авсарагов Э.Н. Физическое воспитание студентов вузов в различные периоды учебного **процесса**: автореф. дис.... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2010. 23 с. Лотоненко А.В. Приоритетные направления в решении проблем физической культуры студенческой молодежи // *Теория и практика физ. культуры*. 1998. № 6. С. 21–24;
5. Виленский М.Я., Соловьев Г.М. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности // *Физ. культура: воспитание, образование, тренировка*. 2001. № 3. С. 2–7
6. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 1996. № 1. С. 11–17.
7. Стефановский М.В. Организация комплексного контроля в системе физического воспитания студентов вуза: автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 2008. 23 с. и др.
8. Стародубцев, М.П. Педагогическая модель обеспечения физической готовности выпускников вузов внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности / М.П. Стародубцев М.Н. Татамиров // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. - 2013.- № 158. С. 110-116.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Логина С.Л.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Ст. преподаватель Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург

HISTORI OF FORMATION OF METHODOLOGICAL WORK AT THE UNIVERSITY

Loginova Svetlana, Senior teacher of Russian, State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные этапы формирования методической работы, как особого вида педагогической деятельности преподавателя. Выделены специфика каждого этапа становления методической работы.

ABSTRACT

The article considers the main stages of the methodological work as a special kind of pedagogical activity of teachers. Highlighted the specificity of each stage of formation of methodical work.

Ключевые слова: методическая работа, основные этапы становления методической работы, вуз, система образования

Keywords: methodical work, the main stages of methodical work, university education system

Переход к многоуровневой системе и введения новых Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) обострил вопрос значимости методической работы вуза по разработке новых образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин, написание учебной литературы и подготовке методической документации в соответствии с новыми принципами организации учебного процесса [6. с. 46].

В этих условиях назрела проблема методической компетентности преподавателей высшей школы. Особенно это ярко выражено в технических вузах, где большинство преподавателей не имеют педагогической подготовки. Возникли противоречия между повышенными требованиями к деятельности преподавателей и неготовностью (или неспособностью) педагогов удовлетворить данные ожидания общества в силу недостаточного методического опыта; между сложившейся системой организации методической работы преподавателя в вузе и их слабой эффективностью в современных условиях.

Для научного понимания конкретного явления основополагающим является история возникновения и развития данного феномена. Современное понимание роли и значения методической работы имеет исторические корни. В рассмотрении генезиса становления методической работы в вузе необходимо учитывать, что первоначально формирование данного вида деятельности происходило, в основном, на уровне школьного образования, относилось к подготовке школьных учителей и касалось только непосредственного процесса обучения. Именно научные разработки на этом уровне, в дальнейшем легли в основу методической работы высшего образовательного учреждения

Процесс становления методической работы в вузе, по мнению автора статьи, условно можно подразделить на следующие этапы:

1 этап. Дореволюционный. Охватывает период от 1755 г. до начала 1901 года;

2 этап. Досоветский. Начинается с конца 1901 года по 1917 год;

3 этап. Советский. Исчисляется с конца 1917 г. по 1945 год;

4 этап. Социалистический. С 1945 до 1994 годы;

5 этап. Современный, начинающийся с 1994 по настоящее время.

Началом дореволюционного этапа формирования методической работы в высшем учебном заведении можно считать 1755 год, когда по инициативе М.В. Ломоносова был открыт Московский университет. Именно в этот период, разрабатывая основы организации образовательного учреждения, будь то университет или гимназия, Ломоносов представил проект методического руководства, касающегося как содержания обучения, так и непосредственных форм обучения [3]. Так были заложены первичные принципы организации методической работы в системе образования.

Середина 19 века характеризовалась развитием методической работы вследствие повышения интереса ученых людей педагогической наукой. Тогда в 1851 году в Московском университете открылась кафедра педагогики. А.Н. Джуринский писал «университеты превратились в важные центры науки, в том числе и педагогической» [2.с. 94]. Ф.И. Янковичем и К.А. Чеботаревым разработаны методические советы для работы над учебной и научной литературой.

Нельзя не отметить, что активное развитие методической работы в высших учебных заведениях России в тот период, связано с подготовкой военных кадров. Так, в 1850 году в Санкт-Петербурге было выпущено издание «Общая инструкция для составления учебных конспектов и программ военно-учебным заведениям».

Значительную роль не только в развитии, но и в появлении методической работы как специфический вид деятельности педагога сыграл П.Ф. Каптерев. В своей работе «Метод и его применение» (1878г.) не только отмечается необходимость научной разработки методов обучения, но и выделяется субъект методической деятельности – методолог. В данной работе были описаны условия деятельности методолога по созданию методик и требования к конечному продукту деятельности методолога. (Именно это, слегка видоизмененное название, в советском периоде примут для обозначения специалиста, занимающегося методической работой).

Период с 1861 по 1884 год можно охарактеризовать как период прогрессивных реформ в высшей школе: создание при университетах научных центров и институтов приват-доцентов, открытие Петербургской педагогической Академии. Для всех слушателей преподавались введение в педагогику, история педагогики, педагогическая психология. Особое внимание уделялось содержанию и методам обучения в высшей школе. Так зарождались и развивались различные формы методической работы в вузе.

Особый вклад в развитие методической работы, как самостоятельного вида деятельности педагога внес К.Д. Ушинский, который видел необходимость специальной методической работы, подготовки педагогов, понимая, что при этом образовательную систему нужно менять и «снизу» и «сверху» [8. с. 148].

Вопросы становления методической работы были предметом внимания Н.И. Пирогова. Уделяя внимание качеству преподавания, подготовке учителей на местах, обмену опытом путем издания «циркуляров», оказавшихся своеобразными педагогическими журналами, он обращается к проблемам высшего образования, указывая на необходимость реформ и организацию подготовки к преподаванию профессуры и научных работников [5. с. 324].

В целом, дореволюционный период становления методической работы как особого вида деятельности педагога, характеризовался не научными изысканиями этого вопроса, а жесткими регламентациями со стороны государства в виде ведомств, т.е. методическая работа осуществлялась благодаря управляющему воздействию высших государственных деятелей страны на основе их собственных взглядов, практического опыта. При этом необходимо учитывать, что еще не говорилось о методической работе преподавателя, речь велась о методической подготовке.

И только в конце 19 в начале 20 вв., в досоветский период развития, методическая работа, ее виды активно приходят в высшую школу: посещение занятий, самоанализ педмастерства, обмен опытом; пропаганда активных методов, приемов и способов активизации самостоятельной деятельности обучаемых. Методическая работа направляется на повышение качества педагогической деятельности, создавая основу для развития системы повышения методического мастерства педагога.

В 1914 году с 5-16 января состоялся Первый Всероссийский Съезд работников образования, где указывалось на необходимость появления «учителей-инструкторов». Эти инструкторы на образцовых уроках показывали и поверяли методы и приемы постановки учебного процесса. Таким образом, появились первые специалисты,

выполняющие методическую функцию в системе образования.

После съезда в педагогический лексикон активно входят понятия: «методическая работа», «методическая служба». Но не было еще глубокой теоретической разработки и экспериментального обоснования этого вида деятельности педагога на уровне высшей школы.

Этот период можно описать как период усиления методической составляющей в предметной подготовке педагогов.

Поскольку высшая школа России после революции столкнулась с нехваткой преподавательских кадров, то актуализировались и методические проблемы: начался активный поиск активных методов обучения, новые методы преподавания, уточнялись целевые установки, разрабатывались новые учебные планы и программы. [6. с. 37]. В этот период развитие методической работы, в послереволюционном этапе, связано, прежде всего, с развитием заочной формы образования. Причем не организацией самой методической работы, а некоторых ее аспектов, таких как необходимость разработки специальных учебников для заочников. В 1930 году на базе бывшего 2 МГУ был открыт Центральный Институт Заочного Педагогического Образования (ЦИЗПО), которому было поручено разработка программно-методического обеспечения высшего заочного образования.

В этом же году при создании Учебно-Методического Комитета при Наркомпросе РСФСР определено название должности наставника учителей: инспектор-методист. Эта должность, в дальнейшем перешла в высшую школу.

В сентябре 1938 года на Всероссийском совещании по методической работе обсуждались нормативно-правовые документы, регулирующие процесс методической работы.

Недостатком квалифицированных кадров, понижением статуса методической работы характеризуется период после Великой отечественной войны. В годы войны число высших учебных заведений и контингент студентов значительно сократился: в 1942 году по стране оставалось 460 вузов [1. с. 251]. До войны в стране уже почти сложилась единая система методических учреждений, однако в эти тяжелые годы методические учреждения перешли на оказание «Скорой методической помощи», так как качество обучения было низким [9. с. 117].

Спецификой данного этапа являлось то, что развитие методической работы было направлено и реализовалось на адаптацию накопленного опыта к новым условиям.

Социалистический этап формирования методической работы в системе высшего образования начался с Приказа Минвуза ССР за номером № 329 «О мероприятиях по улучшению учебно-методической работы», который вышел 17 марта 1949 года.

И, начиная, с 1950 годов проводятся мероприятия, способствующие росту педагогического и методического мастерства. Для работников высшего образования становится обязательной методическая работа. В вузах проводится ряд мер по совершенствованию учебно-методической работы.

С 1959 г. педагогические кабинеты были переименованы, исходя из их функционала в методические кабинеты.

В 1969 году вышло «Типовое положение о районном (городском) методическом кабинете», в котором были определены основные направления работы районных (городских) методических кабинетов, а также уделялось особое внимание подбору методистов, способных работать творчески, хорошо знающих специфику своего района (города), обладающих опытом организаторской деятельности.

В 80-е годы происходят изменения в структуре и функциях районных (городских) методических кабинетов: на базе традиционных методических кабинетов создаются научно-методические, информационно-методические (диагностические) кабинеты (центры), но уровень их работы не в полной мере удовлетворяет потребности учительства.

22 октября в 1982 году Министерство высшего и среднего образования ССР выпускает инструктивное письмо №32 «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях» где указывается, что методическая работа должна быть сосредоточена на решение задач повышения уровня подготовки специалистов на основе комплексного подхода и улучшения качества преподавания [2. с.10].

Экономический кризис начала 90-х годов, при увеличении количества вузов, особенно негосударственных, привел к снижению качества высшего образования. Тот период характеризовался высоким уровнем текущей преподавателей из вузов, педагогов имеющих хорошие навыки методической работы, обладающих высокой методической компетентностью. Актуализировалась проблема методической работы в высших образовательных учреждениях.

Но, именно с 90-х годов прошлого века в педагогической науке начались фундаментальные исследования значения и роли методической работы в высших учебных заведениях. Начался современный период становления методической работы в вузе.

В системе высшего образования, начиная с 1994 года, судя по документам Министерства образования РФ, формируется тенденция к отделению методической работы от педагогической деятельности. Так, в приказе Министерства образования РФ от 1996 года «Об утверждении рекомендаций по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников» отмечается, что «при аттестации на квалификационную категорию использование таких дополнительных критериев (требований) как например, наличие печатных работ, ведение научной работы, руководство методическими объединениями, наставничество и др., не допускаются» [7. с.113].

В связи с этим в 1994 году в Москве проводится серия семинаров-совещаний руководителей районных и городских методических служб по теме "Роль методической службы в реформировании и развитии образования в условиях социально-экономических реформ". Результатом данной работы стало Письмо Министерства образования РФ № 90 от 16.08.94 г. "О формах организации и направлениях деятельности методической службы в системе образования РФ". В Письме отмечалось "основное назначение методической службы состоит в обеспечении федеральной и региональной программ развития образования; в удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников; в создании условий для формирования и реализации программ развития образовательных учреждений; в выявлении, оформлении, предъявлении и сопровождении освоения передового педагогического опыта"[7. с.112].

Социалистический период можно охарактеризовать как период становления системы организации методической работы в вузе.

Активным изучением методической деятельности занималась Гончарова С.Ж. (1997 г) выделив в своей научной работе цели, функции, содержание и структуру методической работы в системе образования.

Экономический рост 1999-2003 гг., в системе высшего образования создал дилемму: с одной стороны требовались преподаватели способные к инновационной деятельности, реализации многоуровневой системы, ее методического сопровождения; с другой стороны- неготовность или неспособность преподавателей вузов к осуществлению реформ, овладению новыми формами обучения. И снова созрел вопрос о повышении методической грамотности преподавателей вузов.

Современный период- это период постоянных реформ, Концепций модернизации и внедрения новых государственных образовательных стандартов. В связи с этим, потребность в организации методической работы в вузе не просто активизировалась, но и более актуальна, чем раньше и ощущается необходимость не просто в обобщении накопленного опыта, а активного внедрения накопленных и наработанных содержания и форм деятельности в данной области с учетом современных научных направлений.

Рассмотренный ретроспективный анализ становления методической работы в высшем образовании, показал, что методическая деятельность преподавателей вузов, связана не только с реформированием системы образования, но и с экономическими, политическими, социальными факторами развития общества.

Список литературы

1. Белезерцева Е.П. Педагогика профессионального образования: учебн. пособие.-М.: Академия, 2006. -368 с.
2. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: учебн. пособие. М.: ВЛАДОС, 2003, - 352 с.
3. Инструктивное письмо №32 от 22 октября 1982 «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях» Мин-во высшего и среднего образования СССР //Сборник Приказов и Инструкций Министерства высшего и среднего образования СССР.-1982.-22 с.
4. Ломоносов М.В. Соч. М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1996.-224с.
5. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: 1985. - 496с
6. Соловова Н.В Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач //диссер. на соис. докт пед. Наук/ Самарский государственный университет. 2011. - 571 с.
7. Сборник нормативных документов по организации учебно-методической работы / Составители Т.Е. Макеева, Е.А. Петрова. Волгоград: ВГУ, 2001.-Выпуск 1,-С. 114-120.
8. Ушинский.Избр. пед. соч..М.: Просвещение, 1968, -412 с.
9. Черник. С.А. Советский учитель в годы Великой Отечественной Войны// Советская педагогика.- 1976. №5, С.113-122

Малыхина И.А.

СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

доцент Российского Экономического Университета им. Г.В. Плеханова, Москва.

SPECIFICITY OF QUALITY ASSESSMENT OF HIGH SCHOOL EDUCATION

Malykhina Inna, assistant professor of Russian Plekhanov University of Economics, Moscow.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию проблемы качества воспитательной работы в вузе. Анализируются базовые понятия качества: его объект и компоненты. Рассматриваются возможности обеспечения качества в воспитательном процессе в вузе.

ABSTRACT

The article deals with the problem of quality of education at high school. It is devoted to the analysis of basic terms and definitions: quality object, components, opportunities providing quality of education.

Ключевые слова: объект качества; воспитательная среда; компоненты критерии стратегическое планирование, цели.

Key words: quality object; educational environment, components, criteria, strategic planning; purposes.

Исследование проблемы качества воспитательной работы в вузе предполагает анализ некоторых базовых понятий: качество, возможность его обеспечения в воспитательном процессе высшего учебного заведения, управления качеством воспитательной работы, повышение качества.

Собственно *качество* как понятие определяется в науке как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности¹.

Возможность обеспечения качества в воспитательном процессе вуза предполагает использование всех планируемых и реализуемых видов и способов воспитательной деятельности, необходимых для исполнения требований качества и доступных постоянному контролю.

Качество воспитательной работы – это управляемый процесс, что предполагает создание системы стратегических, тактических и оперативных действий, ориентированных на обеспечение, улучшение, контроль и оценку качества воспитания молодежи.

Повышение качества – это процесс приближения текущих результатов воспитательной деятельности к целям и задачам, сформулированным образовательной политикой в области качества воспитания.

Таким образом, говоря о качестве воспитательной работы в вузе, его можно определить как социальную категорию, определяющую процесс и результат развития воспитательной системы вуза на основе его соответствия нормативным целям воспитания, а также ожиданиям, потребностям и запросам каждой конкретной личности и социальных групп в достижении высокого результата воспитательной работы. Известный исследователь педагогических систем В.П. Симонов подчеркивает важность целостности Учебно-воспитательной системы как таковой. [1]

Методология воспитательной работы в вузе предполагает разработку государственной политики в сфере качества

воспитательной работы, которая должна включать ведущие направления и цели деятельности учреждения высшего профессионального образования и профессорско-преподавательского состава по обеспечению и улучшению качества. Правильное определение цели является основой для стратегического выбора ведущих направлений воспитательной деятельности.

Вуз как открытая динамичная система в своей воспитательной деятельности сориентирован на две группы целей. Первая группа предполагает достижение результатов воспитания, закрепленных нормативными требованиями (Закон об образовании, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, федеральные, региональные, муниципальные программы развития высшего профессионального образования).

Цели второй группы определяются спецификой вуза, его философией, внутрикорпоративной культурой, особенностями запросов и ожиданий заказчиков и потребителей образовательных услуг. Эти цели направлены, прежде всего, на гармонизацию образовательных потребностей личности, социальных групп и общества в целом, поэтому они в большей степени, чем цели первой группы, подвержены изменениям и корректировкам. Показателями эффективности в достижении данной группы целей являются: уровень мотивации образовательной и воспитательной деятельности, степень удовлетворения студентов характером и качеством образовательных услуг.

Политика в области качества стремится к максимальной открытости по отношению к непосредственным субъектам учебно-воспитательного процесса в вузе (студенты и профессорско-преподавательский состав) и внешним партнерам образовательного учреждения (родители, работодатели, социальные институты). Политика открытости вуза делает достаточно ценным и прозрачным понимание заинтересованными лицами целей и задач воспитательной работы в нем, выявляет общность

¹ Международные стандарты: Сборник новых версий стандартов ИСО серии 9000 (пересмотр ИСО 9000, 9001, 9002, 9003, 9004: 1987 и ИСО 8402: 1986). – М., 1995.

взглядов на идеальный образовательный результат, критерии и показатели уровня воспитанности студентов. Формирование, согласование и утверждение политики в области качества является одной из важнейших функций администрации учреждения высшего профессионального образования. Система качества может рассматриваться как инструмент, как средство осуществления политики в области качества. [2]

Политика руководства вуза в области качества воспитательной работы способна мотивировать профессорско-преподавательский состав, поддерживать его профессиональные притязания, стимулировать совершенствование педагогического и методического мастерства только в том случае, если существует четкая программа действий по достижению определенного уровня качества воспитательной работы. Руководство вуза должно доводить до сведения каждого сотрудника политику качества воспитательной работы, проводить постоянный мониторинг эффективности качества на всех уровнях реализации учебно-воспитательной работы со студентами.

Определение политики вуза в области качества воспитательной работы напрямую связано с процессом стратегического планирования качества. Это позволяет сформулировать приоритеты в организации воспитательной работы и способствует рациональным изменениям в организации и деятельности кураторов, профессорско-преподавательского состава. Основные цели стратегического планирования складываются не только из разработки общего плана развития воспитательной системы вуза, но и из пересмотра основных направлений оказания образовательных услуг, выявления их соответствия запросам потребителей.

Стратегическое планирование качества воспитательной работы в вузе начинается с комплексного анализа ситуации развития образовательного учреждения, что предполагает изучение сильных и слабых сторон реализации учебно-воспитательного процесса и деятельности профессорско-преподавательского состава. На данном этапе определяется миссия вуза, его философия, выявляются основные ценности воспитательной работы, соответствующие реализации целей по повышению качества воспитательной работы. Основными задачами планирования выступают: достижение высокого качества воспитательной среды вуза, выявление и устранение внешних и внутренних факторов, стоящих на пути к успеху.

Внутренними факторами можно считать недостатки образовательного учреждения, связанные с несовершенством воспитательного процесса, неблагоприятным социально-психологическим климатом, неадекватными методами управления вузом.

Внешние факторы связаны с влиянием окружающей среды на студентов, слабым взаимодействием вуза и социума, социальной запущенностью студентов, невысоким уровнем развития их социальной компетенции.

Формирование политики качества воспитательной работы в вузе диктует необходимость осмысления таких объектов качества, как воспитательная среда и результаты воспитания.

Воспитательная среда вуза – это совокупность условий и ресурсов, обеспечивающих определенный эффект качества воспитания. Воспитательная среда определяет направление воспитательной работы, механизмы и

средства ее эффективности. Таким образом, воспитательная среда отражает уровень возможностей образовательного учреждения, потенциально обеспечивающих достижение высокого результата воспитательной деятельности.

Компонентами воспитательной среды вуза являются:

- собственно воспитательный процесс, включающий целевой, содержательный и операциональный компоненты;
- профессиональная деятельность преподавателей и кураторов;
- взаимодействие вуза с внешней средой.

Критериями качества *воспитательного процесса* являются:

- развивающий и личностно-ориентированный характер воспитания;
- обновление содержания воспитательной работы;

- адекватность методов и форм воспитания целям высшего профессионального образования;

- использование продуктивных воспитательных технологий и методик и т.д. По мнению В.А. Караковского [3] критерии качества являются мерилем уровня развития и эффективности функционирования УВС.

Критериями качества *профессиональной деятельности преподавателей и кураторов* выступают:

- уровень квалификации;
- инновационная воспитательная деятельность;
- способность к рефлексивному анализу собственной воспитательной деятельности;
- участие в программах переподготовки;
- способность творчески решать воспитательные задачи в своей профессиональной деятельности.

Критериями качества *взаимодействия с внешней средой* являются:

- сотрудничество вуза с внешними партнерами: органами местного самоуправления, молодежными организациями, учреждениями культуры и спорта, социальными службами, другими учреждениями профессионального образования, субъектами хозяйственной деятельности;

- взаимодействие вуза с семьей студента, работа с родителями;

- включение студентов в различные виды деятельности в микрорайоне: участие в территориальном управлении, волонтерских движениях, природоохранных мероприятиях, экологических играх и проектах, в развитии партнерских связей и обменов с различными городами и странами.

Если воспитательная среда как объект качества отражает уровень потенциальных возможностей вуза, то уровень реальных достижений в сфере воспитательной деятельности вуза связан с таким объектом качества, как результат воспитания.

Результат воспитания – это продукт деятельности вуза, отражающий степень реализации целей воспитания, определяемых политикой вуза в области качества воспитательной работы. Основным результатом воспитания можно считать уровень воспитанности студента как индивидуально-личностный результат воспитания, обеспечивающий индивиду эмоциональную, интеллектуальную и социальную зрелость, а также готовность самостоятельно решать проблемы в различных областях жизни и

профессиональной деятельности. Уровень воспитанности должен соответствовать личностному потенциалу студента и обеспечивать ему возможность дальнейшего самовоспитания.

Важной составляющей результата воспитания является социальная и поликультурная компетенции студента. Социальная компетенция предполагает наличие способности устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении региональных и государственных проблем, проявлять нравственное отношение к другим людям, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов и т.п. Поликультурная компетенция – это спо-

собность взаимодействия с другими культурами, народами и странами, понимание их различий, толерантное отношение к иным традициям и культурно-историческим образцам.

Список литературы

1. Симонов В.П. Педагогический менеджмент М.: Роспедагенство, 1997.- 264с.
2. Современные проблемы исследования воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селивановой, И.А. Скворцовой. – М.: ИТО и ПРАО, 1995.-77с.
3. Караковский В.А. Общественные ценности – основа учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников.-1993.-№2.-с.4.

Метелев Е.А.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ

Адъюнкт заочного обучения адъюнктуры (очного и заочного обучения) Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России

COMPETENCY PROBLEM AS A MEANS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL QUALITIES

Yevgeny A. Metelev, Graduate military student of correspondence courses (full-time and correspondence courses) of ST Petersburg Military Institute of the Internal Troops of the Russian Interior Ministry Forces

АННОТАЦИЯ

В рамках новых требований предъявляемых к военному образованию возникает необходимость поиска новых средств направленных на формирование у курсантов военных учебных заведений педагогических качеств. На взгляд автора использование решения исследовательских (компетентностных) задач позволит сформировать учебную и профессионально-педагогическую компетентности, как одни из самых значимых в подготовке курсантов.

ABSTRACT

The need of finding new means directed to the formation of the higher military schools cadets' pedagogical quality arises within the new military educational requirements. From the author point of view the use of solving research (competency) problems allows to form educational professional and pedagogical competence as one of the most significant issue in the cadets training.

Ключевые слова: учебная компетентность, профессионально-педагогическая компетентность; компетентностная задача.

Key words: educational competence, professional and pedagogical competence, competency problem.

Одной из важнейших задач военного учебного заведения внутренних войск МВД России является «подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров – квалифицированных специалистов для внутренних войск МВД России» [7, с. 2], в связи с этим в военных учебных заведениях внутренних войск реализуются требования преобразования высшей военной школы. Замысел этой деятельности заключается в том, чтобы одновременно с реорганизацией внутренних войск сформировать штатную систему профессиональной подготовки будущих офицеров, которая отвечала бы их новой структуре и новым задачам. Данная система должна вывести военное образование на качественно новый уровень, обеспечивающий повышение профессионализма, общей и педагогической культуры офицерских кадров. Деятельность военных учебных заведений внутренних войск должна быть направлена на подготовку «золотого фонда» не только внутренних войск в отдельности, но и государства в целом – офицерских кадров, способных обеспечить высо-

кую боевую и мобилизационную готовность войск, в любой момент готовых встать на защиту суверенитета и государственных интересов Российской Федерации.

В военных учебных заведениях в основном вложился и функционирует процесс профессиональной подготовки офицерских кадров. Обучение, воспитание, развитие и психологическая подготовка переменного состава военных учебных заведений, реформирование и развитие профессиональной готовности их выпускников к будущей деятельности в войсках в современных условиях и на перспективу является актуальной проблемой педагогики военной школы.

В соответствии и предназначением выпускников, профессиональная подготовка в военных учебных заведениях внутренних войск направлена на творческое совершенствование организации, содержания и методики образования, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов с учетом возрастающих требований к их военно-профессиональным, морально-нравственным

и личностным качествам. Эти качества обусловлены современными условиями развития общества, международной обстановки, научно-технического прогресса, перехода силовых структур от количественных параметров к качественным. Поэтому главной задачей современной военной школы является подготовка специалиста, обладающего профессиональной компетентностью современного уровня. И если речь идет о курсантах военных учебных заведений внутренних войск МВД России, то следует в качестве отдельной задачи выделить совершенствование их учебной и профессионально-педагогической компетентности, которые формируются при осуществлении военно-методической подготовки.

Идеи модернизации образования на компетентностной основе (компетентностный подход) активно обсуждаются и разрабатываются в научных кругах, например, в работах О.В. Акуловой, В.А. Болотова, Е.Н. Бондаревской, А.Н. Дахина, Э.М. Днепров, И.А. Зимней, С.В. Кульневича, О.Е. Лебедева, Е.А. Ленского, Л.В. Павловой, А.А. Пинского, Н.Ф. Радионовой, В.В. Серикова, А.П. Тряпицкой, И.Д. Фрумина, О.В. Харитоновой, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, С.Е. Шишова, Б.Д. Эльколина и др. Концепция компетентностного подхода в образовании направлена на формирование человека, который сможет адаптироваться к жизненным ситуациям, в нашем случае будущего офицера адаптированного к служебной и служебно-боевой деятельности в войсках.

Среди разнообразных списков ключевых образовательных компетенций, предлагаемых учеными А.В. Хуторским, И.Д. Фруминым, И.А. Зимней и др. в качестве одних из ведущих выделяется учебная и профессионально-педагогическая компетентности, которые определяют характер и содержание деятельности учащегося, в которую он включен в процессе обучения.

В монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» под редакцией проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицкой, профессиональная компетентность понимается как «интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [5, с. 57].

Требования к курсантам военных учебных заведений внутренних войск МВД России владеть деятельностью, связанной с получением знаний, необходимых для решения определенных задач, владеть приемами самостоятельной и продуктивной учебно-познавательной деятельности, использовать различные средства и методы познания приводят к необходимости развития его компетентности посредством использования специально разработанных компетентностных задач.

«Под компетентностными понимаются задачи, целью которых является решение разного уровня ситуаций от традиционной (стандартной) до нестандартной (предметной, межпредметной или практической) посредством нахождения соответствующего способа решения с обязательным использованием педагогических знаний» [6, с. 7]. Формирование учебной и профессионально-педагогической компетентности курсанта как будущего офицера представляется одним из важных направлений профессиональной подготовки в военном учебном заведении. Базируясь на методологии компетентностного подхода и

содержании педагогики, компетентностные задачи служат средством формирования компетентности курсанта.

Компетентность следует отличать от компетенции – определенной сферы, круга вопросов, которые человек уполномочен решать. Компетентность – понятие многомерное, характеризующее разные сферы деятельности человека: бытовую (включая семейную жизнь), познавательную, общественную, культурную и трудовую. Компетенции представляют обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности человека. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенции.

Например, основные результаты общего образования в рамках компетентностного подхода фиксируются через набор ключевых (базовых) образовательных компетенций, которые задают основной ориентир выбора предметного содержания и условий организации «основных видов деятельности учащегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе» [10, с. 17].

Процесс формирования учебной и профессионально-педагогической компетентности курсантов военных учебных заведений внутренних войск состоит как минимум из двух этапов: этапа создания системы компетентностных задач и этапа приобретения навыков решения компетентностных задач. При этом повышение интегрального свойства личности курсанта по стремлению и способности (готовности) реализовать свой потенциал в служебной и служебно-боевой деятельности будет эффективнее «при систематизации этих задач по интеллектуально-профессиональным уровням» [4, с. 46], определяющим и характер их сложности. Распределение компетентностных задач на задачи сенсомоторного, инструкционно-аналитического, алгоритмического и творческого уровня позволит определять ориентиры формирования учебной и профессионально-педагогической компетентности курсантов военных учебных заведений внутренних войск, быстрее находить правильные или оптимальные варианты их решения.

В последующем курсанты: овладев навыками и умениями решать компетентностные задачи; проводить методическую обработку компетентностных задач, т.е. выделять познавательные результаты, полученные при решении задач умение устанавливать избыточность (недостаточность), противоречивость данных задач; выработать умение «считывать» информацию, представленную в разных формах; умение подбирать необходимые для решения педагогические знания, а также умение преобразовывать традиционные задачи службы в компетентностные (доставлять задачу до компетентностной) позволит сформировать учебную и профессионально-педагогическую компетентность курсантов.

Решение поставленных исследовательских (компетентностных) задач предполагает базирование на методологии компетентностного подхода, разрабатываемого отечественными и зарубежными учеными (О.В. Акулова, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Кузьмина, Н.В. Маркова, Дж. Равен, Н.Ф. Радионова, Н.Л. Стефанова, А.П. Тряпицына, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.), теории деятельности и развития личности (В.В. Давыдов, Д.А.

Леонтьев, Г.И. Шукина, Д.Б. Эльконин и др.), идеи задачного подхода (Г.А. Балл, Г.В. Дорофеев, О.Б. Епишева, Ю.М. Колягин, В.И. Крупич, В.В. Сериков и др.) и научных основах формирования профессиональных умений.

Очевидным является то, что в процессе работы курсантов военных учебных заведений с компетентными задачами развиваются умения, являющиеся составной частью учебной и профессионально-педагогической компетентности, необходимой для подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России. Однако в условиях реформирования высшей военной школы, повышения требований к профессиональной подготовке курсантов с введением государственных образовательных стандартов возникает необходимость проведения специального педагогического исследования по определению возможности формирования педагогических качеств у курсантов военных учебных заведений внутренних войск МВД России посредством решения компетентных задач.

Список литературы:

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности, как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
3. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. С. 20-25.
4. Карпов В.В. Акмеологичность профессиональной ориентации. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. СПб.: 2013. – № 3. С. 43-51.
5. Компетентный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпициной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
6. Павлова Л.В. Компетентные задачи как средство совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Псков, 2010. – 28 с.
7. Приказ главнокомандующего внутренними войсками МВД России от 14 января 2005 г. № 22 «Об утверждении Положения об организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации». М.: ГКВВ МВД России, 2005. – 26 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции // Народное образование. – 2003. – № 2. С. 63-64.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. С. 55-61.
10. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методам обучения / А.В. Хуторской. СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

Алиева Э.Ф.¹, Ванданова Э. Л.²

К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹канд. пед. наук, руководитель центра, Федеральный институт развития образования, г. Москва;

²канд. психол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Федеральный институт развития образования, г. Москва

ON THE EVALUATION OF THE INTERACTION EFFICIENCY OF ORGANIZATIONS INVOLVED IN ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS IMPLEMENTATION

Alieva Evelina, Candidate of Science, head of the center of Federal Institute of education development, Moscow

Vandanova Elvira, Candidate of Science, leading researcher of Federal Institute of education development, Moscow

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам развития системы дополнительного образования детей, методологическим аспектам определения эффективности взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования. Анализируются основные составляющие данного взаимодействия с позиции междисциплинарного подхода учитывающего представления об эффективности в педагогике, теории управления, теории систем и экономической теории. Определяются критерии и индикаторы эффективности взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования.

ABSTRACT

The article deals with the development of the system of additional education of children, methodological aspects of efficiency evaluation with regard to interaction between organizations involved in implementation of additional education programs. Main components of such interaction are being analyzed from the viewpoint of interdisciplinary approach that takes into account the perception of effectiveness in teaching, management, system theory and economics. Criteria and indicators of interaction efficiency are defined.

Ключевые слова: дополнительное образование; эффективность; оценка эффективности.

Keywords: additional education; efficiency; efficiency evaluation.

Идея поддержания и развития дополнительного образования в современной России нашла свое отражение в принятой Концепции развития дополнительного образования детей [3]. Ее реализация требует разработки методологических подходов к оценке эффективности взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования.

Методологические основания построения системы оценки эффективности взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования должны быть определены с позиций педагогической эффективности [4], организационно-управленческой и экономической эффективности [8]. В зависимости от видов получаемых результатов, эффектов, в ходе взаимодействия указанных организаций, эффективность образовательных систем можно представить через ряд ее разновидностей:

- экономическую эффективность, она отражает соотношение приложенных материально-финансовых ресурсов и полученных результатов, ресурсоёмкость образовательной деятельности, затратность мероприятий по ее организации;
- педагогическую эффективность, она показывает степень достижения целей обучения, воспитания и развития участников образовательного процесса, результативность применения тех или иных форм, средств, технологий;
- организационно-управленческую эффективность - демонстрирует достижение целей управления, выполнение плановых мероприятий;
- социальную эффективность - ориентирует на учет удовлетворенности потребителей образовательных услуг [7].

В связи с этим необходима разработка методологии оценки эффективности взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования, которая позволила бы решить две задачи, во-первых, избежать некоторой односторонности при рассмотрении эффективности, во-вторых, обеспечить объективность в ходе оценочной деятельности. На наш взгляд эффективность взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования может оцениваться по таким критериям эффективности как, результативность, ресурсоёмкость оперативность:

- результативность - обуславливается получаемым целевым эффектом, ради которого функционирует система;
- ресурсоёмкость - характеризуется ресурсами всех видов (людскими материально-техническими, энергетическими, информационными, финансовыми и т.п.), используемыми для получения целевого эффекта;
- оперативность - определяется расходом времени, потребного для достижения цели операции.

Определение эффективности взаимодействия организаций по указанным критериям будет недостаточно без учета идей транспарентности (открытости) и рациональности. Это вызвано тем, что на данном этапе в реализации

программ дополнительного образования могут принимать участие не только организации, осуществляющие образование или научные организации, а так же индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность. В Законе об образовании указывается обширный перечень организаций, которые могут осуществлять деятельность в сфере дополнительного образования, в частности на это указывают статьи 23, п. 3; 31; 32. [1].

Для эффективного взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования, эффективность может быть обеспечена за счет присутствия государственного регулирования. Поэтому необходимость государственного регулирования взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования, влечет за собой необходимость учета фактора транспарентности взаимоотношений субъектов взаимодействия. Многие авторы отмечают, что одним из основных факторов эффективности государственного управления служит степень его открытости: «Принципы открытости закреплены в базовых нормативно-правовых актах федерального и регионального уровней власти. Повышение сервисной и информационной открытости органов власти выступает как приоритетное направление политики государства, способствует минимизации коррупционных проявлений, созданию эффективной системы контроля граждан за деятельностью государственных органов управления, налаживанию диалога между государством и обществом, повышению доверия» (Цит. по Е.А. Клейменову) [6].

Важной характеристикой взаимодействия партнеров является степень рациональности ожиданий. В оценке эффективности взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования необходимо учитывать рациональность поведения субъектов взаимодействия. В этой связи, имеет смысл обратиться к существующим определениям рациональности в экономических науках, потому как «...в образовании типы рациональности взаимосвязаны с образованием не в чистом виде, а в контексте социально-экономических условий, уровня развития как цивилизации в целом, так и конкретного общества» [9].

В экономической теории наиболее известны два вида ожиданий в зависимости от их формирования: адаптивные и рациональные [5]. Адаптивные ожидания – скорректированные ожидания, сформированные субъектом на основе предшествующих ожиданий. Рациональные ожидания, напротив, основываются на всестороннем учете как прошлой, так и будущей информации. «Рациональность» ожиданий выражается в том, что субъект не отказывается ни от какого источника информации и учитывает ее в соответствии с достоверностью и значимостью.

В институциональной экономике взаимодействие субъектов (организаций, предприятий) с точки зрения рациональности выбора поведения определяется несколькими вариациями определения рациональности: рациональное поведение, ограниченная рациональность поведения, процедурная рациональность поведения (рисунк 1).



Рисунок 1. Определение понятия рациональности в институциональной экономике

Представленные вариации рациональности в поведении субъектов взаимодействия рассматриваются в зависимости от трех подходов к явлениям и процессам: статического, динамического, эволюционно-институционального.

В оценке эффективности взаимодействия организаций реализующих программы дополнительного образования, помимо названных критериев результативности, ресурсоемкости, оперативности могут учитываться критерии транспарентности и рациональности:

- транспарентность (открытость) - определяется сервисной и информационной открытостью органов власти, способствующей минимизации коррупционных проявлений, созданию эффективной системы контроля граждан за деятельностью государственных органов управления, налаживанию диалога между государством и обществом, повышению доверия;
- рациональность - определяется рациональностью выбора поведения организациями во взаимодействии. Основывается на «рациональности ожиданий» субъектов взаимодействия (организаций), означающей учет всех достоверных и значимых источников информации в ситуации выбора.

В свою очередь, каждый из пяти названных критериев имеет свои индикаторы. В частности, индикаторы результативности определяются целевыми индикаторами результативности, представленными в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы в подпрограмме 2 - «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей» обозначены целевые индикаторы (показатели) результативности образования [2]. Индикаторы ресурсоемкости и оперативности определяются согласно положений об эффективности в теории систем и теории управления. Индикаторы рациональности взаимодействия субъектов определяются согласно положениям экономической теории о рациональности выбора поведения в институциональной экономике.

Индикаторами результативности дополнительного образования выступают следующие (в части, касаемой дополнительного образования):

- охват детей в возрасте 5-18 лет программами дополнительного образования (удельный вес численности детей, получающих услуги дополнительного образования, в общей численности детей в возрасте 5-18 лет);

- удельный вес численности руководителей государственных (муниципальных) организаций дошкольного образования, общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации или профессиональную переподготовку, в общей численности руководителей организаций дошкольного, общего, дополнительного образования детей;
- отношение среднемесячной заработной платы педагогических работников государственных (муниципальных) организаций дошкольного образования, общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей (учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования) к заработной плате в экономике.

Индикаторы ресурсоемкости: распределение ресурсов, взаимозаменяемость ресурсов, оптимизация платы за ресурсы организаторами дополнительного образования, производственные затраты на ресурсы, рациональное использование ресурсов.

Индикаторы оперативности: оперативность, гибкость, мобильность.

Индикаторы транспарентности:

- возможность сотрудничества между получателями образовательных услуг и участниками деятельности в организации дополнительных образовательных услуг;
- удовлетворенность состоянием открытости и качеством оказываемых услуг;
- возможность у потребителей образовательных услуг влиять на принимаемые решения организаторами дополнительного образования.

Индикаторы рациональности: рациональное поведение, ограниченная рациональность поведения, процедурная рациональность поведения.

Таким образом, предложенная система оценки эффективности взаимодействия организаций реализующих программы дополнительного образования позволяет решать вопросы:

эффективности формирования и использования внебюджетных ресурсов;
 организационно-управленческой эффективности;
 педагогической и социальной эффективности;
 возможности осуществления официальной государственной оценки эффективности.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013) "Об образовании в Российской Федерации". [электронный ресурс] - Режим доступа.- URL: <http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii>
2. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы. [электронный ресурс] - Режим доступа.- URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146497/?frame=1
3. Концепция развития дополнительного образования детей / распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726 [электронный ресурс] - Режим доступа.- URL: <http://government.ru/media/files/41d502742007f56a8b2d.pdf>
4. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: Монография. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 169 с.
5. Институциональная экономика. Под рук. Львова Д.С. М.: Инфра-М, 2001. — 318 с.
6. Клейменов Е. А. Открытость как фактор повышения эффективности деятельности органов государственного управления: на примере Хабаровского края: диссертация... кандидата социологических наук: 22.00.08 / Клейменов Евгений Алексеевич; [Место защиты: Тихоокеан. гос. ун-т].- Хабаровск, 2010.- 210 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-22/161
7. Ковальчук О.В. Методические положения оценки эффективности образовательной деятельности в муниципальных образовательных системах // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6.
8. Панасюк В.П., Шапоренкова Г.А., Головичер Г.В. Региональная система оценки качества образования: опыт проектирования и применения. – СПб.; М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, ЯНОИПКРО, 2007. – 182 с.
9. Соловьев А. А. Современное образование в контексте постнеклассического типа рациональности / А. А. Соловьев // Гуманитарные и социально-экономические науки. Ростов-на-Дону, 2009. - № 2. - С. 102-106.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ (по направлениям и сферам деятельности)

Зиновьева О.А.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЭТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

воспитатель, ГБОУ СО «ЦПМСС «Речевой центр» г.Екатеринбург

Нравственное воспитание – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь, и направленный на овладение людьми правилами и нормами поведения. На первый взгляд может показаться, что нельзя обозначить какие-то периоды в этом едином непрерывном процессе. И, тем не менее, это возможно и целесообразно. Педагогика зафиксировала, что в различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для нравственного воспитания. Ребенок, подросток и юноша, например, по разному относятся к различным средствам воспитания. Знания и учет достигнутого человеком в тот или иной период жизни помогает проектировать в воспитании его дальнейший рост. Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности, оказывает огромное влияние и на умственное развитие, и на трудовую подготовку, и на физическое развитие и на воспитание эстетических чувств и интересов.

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю.К. Бабанский, такой стороной является нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях.

Проблему нравственного воспитания исследовали и философы, и психологи, и педагоги – ученые. Эта тема является актуальной, так как ее выбор обусловлен недостаточным уровнем развития знаний и представлений детей в области социальной культуры. Перед обществом стоит задача формирование личностной и семейной культуры, готовности и способности к нравственному самосовершенствованию, индивидуально-ответственному поведению обучающихся.

Благоприятны для развития нравственных ценностей детей младшего школьного возраста следующие особенности деятельности: добровольность участия, активность и самостоятельность детей, привлекательность содержания деятельности, творчество; личностная ориентированность работы педагога, опора на ценностные отношения, сотрудничество сверстников и представителей разных возрастов; системность, предполагающая взаимодействие ряда средств, методов, приемов и форм, взаимосвязь в целостном педагогическом процессе учебной и вне учебной деятельности.

Программа духовно-нравственного развития и воспитания, обучающихся на ступени НОО в соответствии с требованиями ФГОС стала основой для разработки и реализации обучающимися Речевого центра, а также для разработки рабочей программы «Нравственное становление и развитие личности обучающихся»

Отмечено что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм, своеобразным усвоением. Нравственное развитие младших школьников отличается заметным своеобразием. В их моральном сознании детей преобладают императивные (повелительные) элементы, обуславливаемые указаниями, советами и требованиями взрослых, дети с большим доверием относятся к окружающим.

Работая над проблемами нравственного воспитания детей нужно учитывать их возрастные и психосоциальные особенности. Проблема специфики психического развития детей с ТНР осложнено, какими либо нарушениями нервно-психической деятельности, особенностями поведения и характера. Комплекс этих нарушений сказывается на формировании межличностных отношений обучающихся в коллективе, снижении познавательных интересов детей, отрицательной мотивации к занятиям. В нравственном воспитании обучающихся начальных классов весьма актуальным является формирование гуманных отношений между детьми, воспитание у них действенных нравственных чувств. Для достижения желаемого результата обучения и воспитания детей с ТНР применяются различные методы и способы совместной деятельности воспитателя и воспитанника.

В этом плане в ГБОУ Речевой центр используются следующие виды и формы организации внеурочной и внешкольной работы с младшими школьниками с ТНР:

- беседы на этические темы («Вы школьники теперь», «Правила этикета», «Как заводить себе друзей», «Добрым быть приятнее», «Как вести себя в театре»);
- чтение художественной литературы (стихи Ю. Мориц «Ежик резиновый», В. Солоухин «Слово о словах», А. Барто «Урок вежливости»)
- обсуждение положительных и отрицательных поступков детей (задачи по культуре поведения),
- игровая деятельность

- классные часы («Чтобы радость людям дарить, надо добрым и вежливым быть», «Что такое «хорошо» и что такое «плохо»).

Для эта система воспитательного процесса была эффективной, необходимо тесное взаимодействие с родителями. Работа с родителями осуществляется следующими направлениями:

- педагогическое просвещение (родительское собрание);
- совместная деятельность с детьми (праздники, посещение экскурсий, музеев, театров);
- педагогический психолого-педагогический консилиум (подготовка речевых представлений).

В результате реализации программы «Воспитание нравственных чувств и этического сознания в работе с обучающимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи». Работая с 1 по 2 класс в классном коллективе создан благоприятный психологический климат. Воспитанники стали общительнее, уменьшилось число конфликтных ситуаций. Обучающиеся стали использовать эффективные способы общения, адекватно решать конфликтные ситуации. Значительно уменьшилось количество случаев нарушения поведения, как в образовательном учреждении, так и в семье и в обществе. Родители и педагоги отметили повышение уровня воспитанности - уважительное отношение к родителям, старшим, доброжелательное отношение к сверстникам и детям более младшего возраста. Эффективность проведенной работы доказывают результаты проведенной диагностики уровня воспитанности (методика Н.Е. Щурковой). Так, по результатам проведенной диагностики уровня воспитанности в 2012 году высокий уровень воспитанности продемонстрировали 18% детей (2 обучающихся), средний – 36% (4 обучающихся), низкий – 45 % (5 человек). После реализации программы (данные 2013 года): высокий уровень – у 45% (5 обучающихся), средний уровень – 27% (3 обучающихся), низкий уровень – 27% (3 обучающихся). Обучающиеся начинают активно, самостоятельно разбираться в различных жизненных ситуациях, но при этом их оценка событий, поступков часто

носит ситуативный характер. Важную роль в нравственном развитии ребенка играет эмпатия.

Можно сделать следующие выводы, что успешному формированию нравственных качеств, способствуют:

- личный пример педагога и родителей;
- полное раскрытие и понимание содержания нравственности, значимости в обществе и самой личности;
- использование различных форм, методов и видов нравственного воспитания;

Нравственное воспитание младших школьников должно стать одним из обязательных компонентов образовательного процесса. Школа для ребенка – та адаптивная среда, нравственная атмосфера которой обусловит его ценностные ориентации. Поэтому важно, чтобы нравственная воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни: уроком, переменной, внеурочной деятельностью, пронизывала всю жизнь ребят нравственным содержанием.

Именно школа, решая задачи воспитания, должна опереться на разумное и нравственное в человеке, помочь каждому воспитаннику определить ценностные основы собственной жизнедеятельности, обрести чувство ответственности за сохранение моральных основ общества. Этому поможет нравственное воспитание, органически вплетенное в учебно-воспитательный процесс и составляющее его неотъемлемую часть.

Литература

1. Духовно- нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений;
2. под ред. А.Я. Данилюк. - М.: Просвещение, 2011.
3. Ермакова М.Р. Формирование нравственных ценностей // «Начальная школа.» – 2003. – № 3. – С. 13-16.
4. Хрипкова А.Г. Духовно-нравственное воспитание /М.: Педагогика, 1980г.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Демкина Е.В.¹, Сергун Е.А.², Танская Г.А.³

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

¹д.п.н., доцент кафедры социальной работы и туризма Адыгейского государственного университета, г. Майкоп; ²студент факультета социальных технологий и туризма Адыгейского государственного университета, г. Майкоп; ³студент факультета социальных технологий и туризма Адыгейского государственного университета, г. Майкоп;

SOCIO-LEGAL SUPPORT LARGE FAMILIES IN TODAY RUSSIA

Demkina Elena, Candidate of Science, assistant professor of social work and tourism Adyghe State University, Maykop

Sergun Elena, student of social technologies and tourism Adyghe State University, Maykop

Tanskaya Galina, student of social technologies and tourism Adyghe State University, Maykop

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается система социального обеспечения многодетных семей в современном мире. Выявлены основные проблемы данной категории семей, с которыми они сталкиваются. Представлена система социальной помощи многодетным семьям в Российской Федерации. Рассмотрены основные программы, проводимые в области семейной политики.

ABSTRACT

This article examines the social security system of large families in the modern world. The main problems of this category of families, they are facing. The system of social assistance to families with many children in the Russian Federation. The main programs conducted in the area of family policy.

Ключевые слова: социальное обеспечение; многодетная семья; семейная политика; социальная защита населения; льготы.

Keywords: social security; large family; family policy; social protection of the population; benefits.

В настоящее время многодетные семьи занимают незначительную часть от общего количества семей, хотя когда-то они составляли большинство населения на территории России. Так как демографическая ситуация ухудшилась не только в России, но и во всем мире, в современном обществе уделяют большое внимание многодетным семьям.

Это внимание можно объяснить тем, что в условиях социально-экономического кризиса среди других категорий населения многодетные семьи занимают лидирующее место. Их положение усугубляется в связи с распространением в нашем обществе стереотипов относительно девиации, проявляющейся массово в многодетных семьях.

Необходимо отметить, что существующие формы поддержки многодетных семей не способны качественно помочь данной категории населения. Дефицит бюджетов различных уровней препятствует выделению необходимых средств для выплаты государственных пособий. Данная ситуация приводит к тому, что члены семьи ощущают себя в статусе «просителей», что отрицательно сказывается на социальном самочувствии семьи и отдельных индивидов.

Из этого следует, что нашей стране необходимо стабилизировать уровень рождаемости и сформировать общественный стереотип семьи с двумя и более детьми.

По мнению П.Д. Павленок, «реальная помощь многодетным семьям, возможно, способна повлиять на репродуктивную установку молодых семей в сторону увеличения числа желаемых детей» [1, с. 43].

Проблемами социально-правового обеспечения многодетной семьи в условиях современного общества занимаются такие ученые, как О.Л. Зверева, Т.С. Зубкова и С.Э. Кархлина.

Они провели исследование по теме «Механизм социальной защиты многодетной семьи» в Московской области, Сочи, а также других 9 регионах. Результаты показали, что опрошенные многодетные семьи отягощены рядом проблем. И так, основной проблемой является жилищная (у 98,9% респондентов жилая площадь ниже нормы, которая определена жилищным законодательством). На втором и третьем месте располагаются финансовые проблемы и проблемы со здоровьем.

Также было установлено, что опрошенные многодетные семьи рассматривают повышение их уровня жизни через расширение государственных пособий и льгот.

В России создана система социальной помощи многодетным семьям. В эту систему входят разные службы и организации: служба занятости, органы народного образования, органы социальной защиты, органы

здравоохранения, благотворительные организации, торговые организации, исполнительная городская власть. В настоящее время большая часть помощи многодетным семьям осуществляется государством, причем ее размеры сильно варьируют по регионам. На сегодняшний день помощь в решении проблем многодетных семей призваны оказывать различные властные структурные подразделения [2, с. 87].

К примеру, служба занятости трудоустраивает в первую очередь многодетных родителей; обеспечивает им гибкий график работы; организывает обучения, а также переобучения родителей при необходимости получения другой специальности; привлекает к работе детей из многодетных семей.

Управление социальной защиты населения ежегодно проводит перерегистрацию данной категории семей, в ходе которой выделяет категории нуждающихся семей, которые имеют доход ниже установленного прожиточного минимума.

Органы социальной защиты предоставляют пособия и льготы; открывают центры помощи семье; оказывает материальную помощь; выделяют льготные кредиты и своевременно информируют такие семьи о возможных льготах.

Органы народного образования занимаются открытием бесплатных секций и кружков; установлением льгот на приобретение учебников; организацией дополнительного образования, необходимого для развития детей.

Органы здравоохранения дают скидку на приобретение необходимых лекарственных препаратов; организуют выезд медицинского персонала на дом; выдают путевки в санатории, а также проводят профилактику здоровья членов многодетных семей.

Исполнительная городская власть занимается обеспечением своевременной выдачи заработной платы и пособий на детей, а также предоставляет возможность улучшить их жилье.

Отдел образования и управления защиты населения может организовывать летний отдых детям школьного возраста (в лагерях отдыха, оздоровительных лагерях, санаториях и детских площадках).

Также проводится определенная работа по принятию необходимых мер для борьбы с беспризорностью. Комиссия по делам несовершеннолетних принимает меры по оказанию помощи детям из неблагополучных многодетных семей, которые попали в трудную жизненную ситуацию. По мнению Синельниковой, «работа с неблагополучными многодетными семьями проводится в постоянном взаимодействии с партнерами – комиссией по делам несовершеннолетних, центральной больницей, органом опеки и попечительства, отделом образования, отделом внутренних дел, администрациями (города, округа, и т.д.) [3, с. 6-7].

Реализация мер по социальному обеспечению многодетных семей производится на основании законодательства Российской Федерации.

В указе Президента РФ №431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» говорится о том, что многодетные семьи имеют право на следующие льготы:

– скидка не менее 30% на оплату услуг ЖКХ (вода, отопление, газ и электроэнергия);

– в случае, если члены многодетной семьи проживают в квартире без центрального отопления, им должны компенсировать топливо для обогрева их жилья;

– детям до 6 лет обязаны бесплатно выдавать лекарства по рецепту врача;

– льготное пользование общественным транспортом;

– школьникам обеспечивается бесплатный проезд в пригородных автобусах;

– право на первоочередное оформление в детские сады;

– бесплатное питание для школьников;

– бесплатная форма для школьников;

– бесплатная спортивная форма для школьников;

– бесплатное посещение музеев, парков культуры и отдыха и выставок один раз в месяц;

– оказание материальной помощи при образовании и развитии крестьянского хозяйства;

– частичное (возможно полное) освобождение от оплаты регистрационного сбора для предпринимателей;

– обеспечение многодетных семей садово-огородными участками;

– оформление кредитов и ссуд по существующим льготам, необходимых для строительства жилья.

Некоторые регионы дополнительно устанавливают свои льготы. Среди них:

– выдача бесплатных земельных участков;

– ежемесячное пособие на третьего и последующих детей (до достижения ими 3 лет);

– льготная уплата транспортного налога;

– многодетная мать выходит на пенсию в 50 лет (вместо 55 лет);

– многодетных родителей трудоустраивают на работу в первую очередь и предпочтительно с гибким графиком.

Важно отметить, что на данный момент одной из основных программ в области семейной политики является улучшение системы подготовки специалистов по социальной работе, а также оказание услуг, которые предоставляются многодетным семьям (среди них психологическая поддержка семьи; кабинеты для индивидуальной консультации у психолога; «телефоны доверия»).

Подводя итог, можно сказать, что в современных условиях происходит сокращение рождаемости, что приводит к уменьшению численности населения в общем. Обычным явлением в России стала семья, которая воспитывает одного-двух детей. Чтобы разрешить данную демографическую проблему, необходимо оказывать действенную помощь многодетным семьям, создавая новые механизмы, которые будут направлены на социально-правовое обеспечение многодетных семей.

Список литературы:

1. Павленок, П.Д. Социология: учеб. для студ. сред. спец. учеб. заведений / П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 313 с.
2. Свадьбина, Т.В. Семья в условиях трансформирующегося российского общества. Социально-философский анализ. / Т.В. Свадьбина. – М.: НИИ семьи, 2004. – 87 с.
3. Синельникова, А.Б. Современная семья и ее проблемы. / А.Б. Синельникова // Семья в России. – 2002. - №6. С. 5-7.

Международная научная школа психологии и педагогики

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (15) / 2014

Редакционная коллегия:

Главный редактор конференции: Завальский Яков Андреевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор

Научный редактор: Игнатьев Сергей Петрович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции: Давыдова Наталия Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией

Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, МГППУ

Ильченко Федор Влериевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии

Кобзон Александр Владимирович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Панов Игорь Евгеньевич (Россия),

доктор технических наук, профессор

Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),

доктор психологических наук, профессор

Прохоров Александр Октябрьнович (Казахстан),

доктор педагогических наук, профессор

Савченко Татьяна Николаевна (Белорусь),

кандидат психологических наук, доцент

Стеценко Марина Ивановна (США),

Ph.D., профессор

Строганова Татьяна Александровна (Украина),

доктор педагогических наук, профессор

Художник: Валегин Арсений Петрович

Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация.

E-mail: info@nationscience.ru ; <http://nationscience.ru/>

Учредитель и издатель Международная научная школа психологии и педагогики

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии 630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация