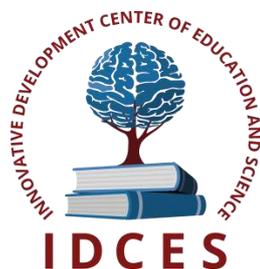


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Перспективы развития науки в области педагогики и
психологии**

Выпуск III

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 июля 2016г.)**

**г. Челябинск
2016 г.**

УДК 37(06)
ББК 74я43

Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г. **Челябинск**, 2016. 227 с.

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), кандидат психологических наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), кандидат педагогических наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, член-корреспондент МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), кандидат педагогических наук Винева А.В. (г. Таганрог), кандидат педагогических наук Гилева Е.А. (г. Новосибирск), доктор педагогических наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), кандидат филологических наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент Елизова Е.И. (г. Шадринск), кандидат педагогических наук, доцент Клименко Е.В. (г.Тобольск), кандидат педагогических наук, доцент Ковалева М.И. (г. Новосибирск), кандидат психологических наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), кандидат педагогических наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), доктор педагогических наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), кандидат педагогических наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук, доцент Павлова Л.Н. (г. Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент Пастюк О.В. (г. Магадан), доктор педагогических наук, профессор Писаренко В.И. (г. Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), кандидат психологических наук Свистунова Е.В. (г. Москва), кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Т. (г.Нижний Новгород), кандидат педагогических наук Семина В.В. (г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), кандидат педагогических наук Трофимова О.В. (г. Чита), кандидат педагогических наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), кандидат педагогических наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир)

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. **Челябинск** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

ИЦРОН, 2016 г.

© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	8
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	8
СНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
Золотухина Ю.Ю.	8
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	13
ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	
Банникова О. А.	13
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АННОТИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	
Винцкевич В.С.	17
ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Грицаенко Е. В., Шестерненко К. В.	22
ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФИЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Давыденко В.В.	27
ТИПЫ ДВУЯЗЫЧНОГО (БИЛИНГВАЛЬНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ	
Загаштоков А. Х., Чипчикова З. А.	34
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ - РТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ СКАЗОК	
Мастяева О.В.	42
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ КАК ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 - 8 КЛАССАХ	
Соловьёва Ф. Е.	46
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	54
К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
Крупина А. А.	54

СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	60
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Доценко И.А., Смехова Н. В.	60
ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В СПОРТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «КОБУДО» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К СТУДЕНТАМ РУДН FEATURES OF TRAINING PROCESS IN SPORTS DISCIPLINE “KOBUDO” WITH RESPECT TO PFUR STUDENTS Журавлева Ю.С. /Zhuravleva Y.S./, Первойкина С.А. /Pervoykina S.A./	65
ДИНАМИКА И ТЕМПЫ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЛАВАНИЮ У СТУДЕНТОВ 1-3 КУРСОВ Раевский Д.А., Сими́на Т.Е., Воронцова Н.Б.....	70
РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМ НАРУШЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР Снигур М.Е., Котова А.В.	78
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	84
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	84
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ Бабенкова О.С., Ничипорук А.А., Тарасюк Н.А.	84
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Лапыко Т.П.....	88
АКТУАЛЬНОСТЬ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Максимова Г.С.....	98
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ «АДАПТАЦИОННАЯ МОБИЛЬНОСТЬ» ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МЧС РОССИИ Маринич Е.Е., Баранов К.Г.....	104
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	108
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ТЕСНОЙ СВЯЗИ С ПРАКТИКОЙ (на примере Санкт-Петербургского университета МВД России) Иванова Е.С., Байкова И.Н.	108

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ - ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	
Мицкевич С. Э.	113
ОПЫТ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ВЫПОЛНЕНИЮ НАУЧНОЙ РАБОТЫ	
Пустыгин А. Н.	119
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	123
ОПЫТ ОЦЕНКИ И КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КЕЙСОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ В МАЛЫХ ГРУППАХ ПО МЕТОДИКЕ СОТРУДНИЧЕСТВА	
Бокий О.В.	123
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	
Косточакова М.Г., Сунчугашева Т.А.	128
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	133
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	
Бибикова Э.В.	133
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗА ПО КОМПЬЮТЕРНОЙ 3D – МОДЕЛИРОВАНИЮ	
Хлопова Е.Н.	138
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	
Цаплина Н.Н.	145
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	153
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Имамутдинова Л.Р.	153
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	160
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	160
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	160
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	160

РОЛЬ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ Косыгина С.В., Шипилева Н.В.....	161
СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02).....	167
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03).....	167
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ СРЕДНЕГО ЗВЕНА Котова Е. В.....	167
АНАЛИЗ ЭРГОНОМИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА Ф.В. Пономарев	172
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	177
ПРОБЛЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН И ПРОФИЛАКТИКИ РЕЦИДИВНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ Алексеева О.С.	177
СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....	184
СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07).....	184
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ И ФОРМИРОВАНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПОДРОСТКА Афанасьева Татьяна	185
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ Дябина Т.А.	191
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМАЖИНАТИВНЫХ МЕТОДОВ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ Замолоцких Е.Г., Лихачева Э.В., Огнев А.С.....	196
УРОВЕНЬ СУБЪЕКТНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЯХ ПЕРВОКУРСНИКОВ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ Минаев В. Р.	208
ПРИНЦИПЫ СЦЕНИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНИКОВ Фишер А.Д.	213
СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10).....	218
СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	218
СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	218

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Дана Рикса Буана, Степина Н.В.218

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД.....225

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

СНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Золотухина Ю.Ю.

Московский государственный областной университет, г. Москва

Отличительной чертой развития образовательной системы в настоящее время является процесс создания системы непрерывного образования. Одно из основных условий обеспечения функционирования и развития непрерывной системы образования - это осуществление преемственности разных ступеней, в частности преемственность дошкольного и начального образования [2].

В результате объединения деятельности общеобразовательной школы и дошкольной организации, происходит объединение их развивающих сред, возникает новая развивающая среда, способствующая формированию ключевых компетенций дошкольников, обеспечивающих готовность к школе. Важно, чтобы эта среда отвечала особенностям интеграционных процессов, проходящих в образовании [6].

В современной педагогической теории и практике исследование интегративного характера образовательной среды дошкольной образовательной организации не получило достаточного развития, т.к. внедрение дошкольного образования в систему общего произошло сравнительно недавно [5]. Недостаточное знание о теоретических основах и методических аспектах интеграции образовательных сред в значительной степени тормозит процессы модернизации общего образования. Основным

принципом этой модернизации согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), является обеспечение предметно-пространственной развивающей образовательной (ППРО) среды [3]. Необходимая предпосылка решения этой задачи - комплексное структурно-содержательное моделирование интегративной ППРО среды ДОО.

В настоящей статье представлена модель формирования ППРО среды ДОО в условиях интеграции дошкольного и школьного образования.

Структурно-содержательная модель формирования интегративной ППРО среды состоит из трех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного и диагностического (См. схему 1).

Целевой блок отражает цель, задачи, принципы процесса формирования интегративной ППРО среды. Интегративный характер среды выражается в объединении образовательных сред, основанном на единстве целей школьного и дошкольного образования. **Цель:** формирование эффективной интегративной ППРО среды, способной обеспечить разностороннюю подготовку к школьному обучению.

Для достижения цели необходимо в ходе построения среды решить **задачи**, позволяющие обеспечить:

- условия для формирования устойчивых интегративных связей между системой школьного и дошкольного образования;
- развивающие аспекты деятельности дидактического и предметно-пространственного окружения ребенка;
- повышение адаптивных и мотивационных характеристик дошкольника;
- конструктивное взаимодействие всех участников интегративной ППРО среды в системе «дошкольная организация – школа» (педагогов, руководителей, родителей, воспитанников).

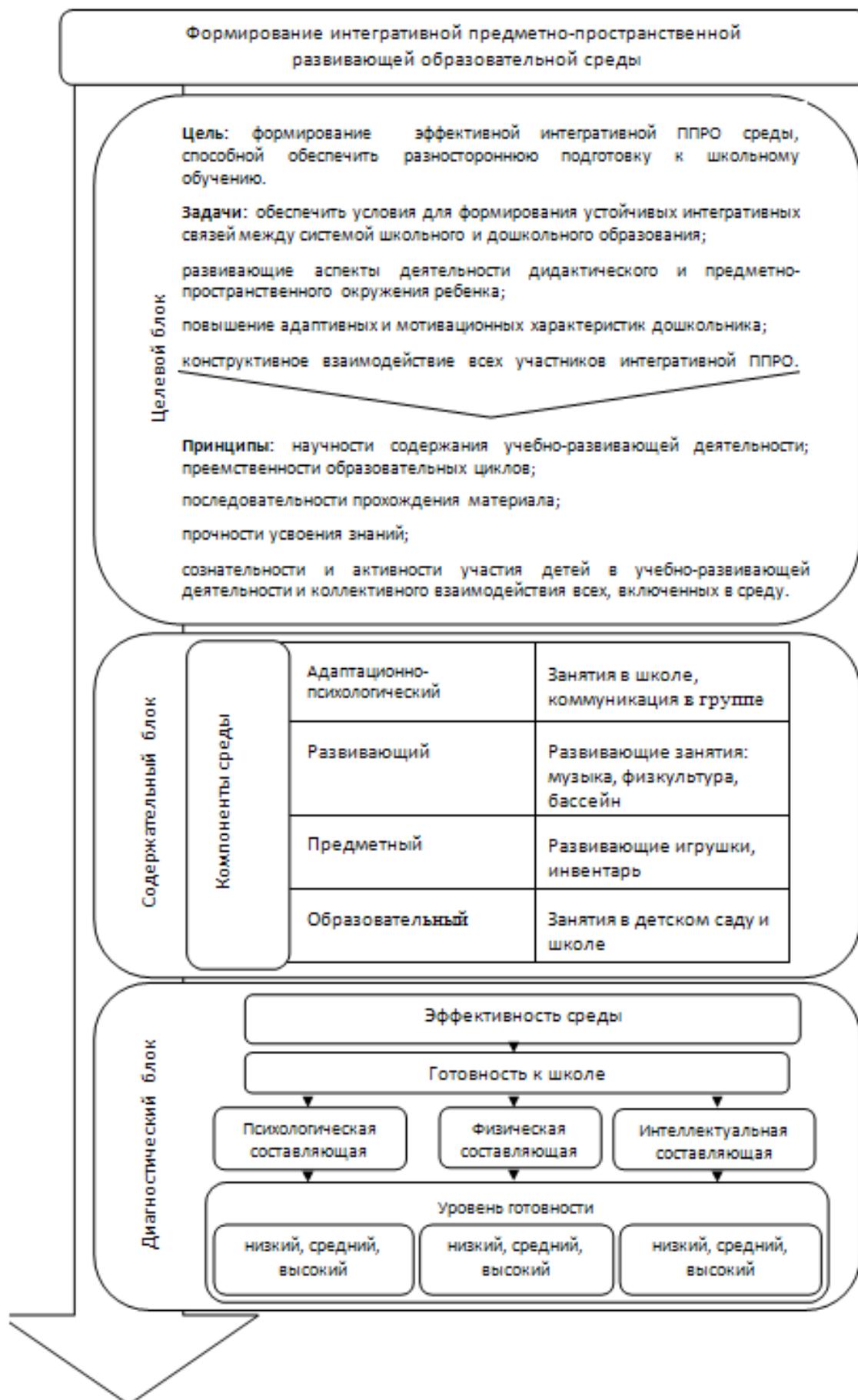


Схема 1. Модель формирования интегративной ППРО среды.

В процессе формирования интегративной ППРО среды необходимо использование следующих педагогических **принципов**: научности содержания учебно-развивающей деятельности, преемственности образовательных циклов, последовательности прохождения материала, прочности усвоения знаний, сознательности и активности участия детей в учебно-развивающей деятельности и коллективного взаимодействия всех, включенных в среду (педагогов, родителей, детей).

Содержательный блок модели определяет собственно содержание процесса формирования интегративной ППРО среды, которая рассматривается нами как совокупность компонентов, находящихся в определенных взаимоотношениях и активно участвующих в процессе развития ребенка: образовательный, предметный, развивающий, адаптационно-психологический.

Образовательный компонент среды подразумевает создание условий для формирования интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. Он включает развивающие игры в детском саду и занятия в школе. Предметный компонент представлен развивающими игрушками и инвентарем. Благодаря предметному компоненту формируются физическая и интеллектуальная готовности. Развивающий компонент включает музыкальные занятия, физкультуру и плавание в бассейне, проводимые в детском саду. Занятия направлены на физическое, эмоциональное развитие и формирование психологической и физической готовности к школе. Адаптационно-психологический компонент включает в себя занятия в школе и различные виды коммуникаций в группе. Этот компонент закладывает основы психологической готовности к школе.

Диагностический блок позволяет осуществлять качественную и количественную оценку эффективности ППРО среды. Характеристикой ее эффективности является уровень готовности дошкольника к обучению в школе. В основе критерия лежит способность ребенка переносить

возрастающие нагрузки, связанные с началом систематической учебной деятельности, интеллектуального и физического напряжения.

Диагностический блок представлен комплексом методик, которые позволяют выявить и охарактеризовать уровни готовности к обучению в школе (высокий, средний, низкий).

Работоспособность представленной модели обеспечена опорой на классические методологические принципы организации педагогического исследования [1; 4]. Разработанная структурно-содержательная модель, может стать реальной основой для решения вопросов, связанных с процессами интеграции, адаптации и индивидуализации подготовки детей на этапе дошкольного и начального образования.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Методология как основа научного поиска // Школьные технологии. 2011. № 5. С. 20-33.
2. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Некоторые аспекты внедрения новелл ФЗ «Об образовании в российской федерации»//Вестник МИТХТ. Серия: социально-гуманитарные науки и экология. 2014. Т. 1. № 2. С. 27-31
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <http://qps.ru/YzrQA> (дата обращения: 10.06.2016).
4. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / Крившенко Л.П., Юркина Л.В. - М.:Юрайт, 2015. 364 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата

обращения: 13.06.2016)

6. Юркина Л.В. Интеграция науки и образования: тенденции и возможности // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 147-149

**СЕКЦИЯ №2.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

**ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ С
ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Банникова О. А.

АНО ДО «Планета детства «Лада» Д/С №122 «Красное солнышко»

г. Тольятти, Самарская область

В наше нелегкое время все больше внимания уделяется воспитанию у дошкольников любви к родному краю, его природе. Влияние природы на ребенка огромно: она встречает малыша морем звуков и запахов, тайнами и загадками, заставляет остановиться, присмотреться, задуматься. Красота окружающего мира рождает чувство привязанности к тому месту, где родился и живешь, и, в конечном счете, любовь к Отечеству. «Рыбе - вода, птице - воздух, зверю - лес, степи, горы. А человеку нужна Родина. И охранять природу - значит охранять Родину».

По моим наблюдениям, мои воспитанники очень любознательны. Я стараюсь поощрить их творческие проявления. Для того чтобы открыть как можно больше путей для их развития, я использую ресурсы развивающей среды. Кроме того я разрабатываю индивидуальные маршруты развития детей в рамках тьюторского сопровождения, в котором многое идет от интереса самого ребенка. Использую и электронные средства обучения, которые так нравятся современным детям. И, конечно же, большое значение

в моей работе по познавательному развитию детей имеет использование технологии ТРИЗ (теория решения изобретательных задач) и РТВ (развитие творческого воображения). Главное отличие методов ТРИЗ: они помогают научить детей анализировать и систематизировать информацию, дают возможность самостоятельно находить ответы на вопросы.

Технологию ТРИЗ мы начинаем использовать в работе с детьми 2-3 лет, когда ребенок начинает осознавать свои мысли, учится их формулировать посредством жестов и слов.

Использование ТРИЗ-РТВ технологии в образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим помогает мне решать важные задачи по формированию определенных качеств мышления, таких как:

- системность - способность воспринимать любой предмет, проблему всесторонне, во всем многообразии связей;

- диалектичность - способность видеть противоречие в любых ситуациях и разрешать их.

Для решения этих задач я использую различные методы и приемы ТРИЗ-РТВ.

- Морфодорожка позволяет проследить этапы развития, выстроить генетическую линию. Например, этапы роста и развития растений (семечко – росток - растение), птиц (яйцо - птенец - взрослая птица) мы могли увидеть в ходе наблюдений, экспериментов и отразить на морфдорожке. Для закрепления материала мы рассматривали, рисовали, подбирали картинки, а также использовали интерактивную доску.

- Морфтаблица помогает классифицировать материал и лучше его запомнить.

Например, дети изучали птиц Поволжья (перелетных и зимующих), затем заполняли таблицу при помощи условных обозначений, отмечали на магнитной доске или стилусом на интерактивной.

	воробей	ворона	голуби	жаворонок	дикая утка	цапля
зимующие 						
перелетные 						

- Кольца Луллия. С их помощью мы обобщали знания о деревьях нашего края. На одном круге - силуэты деревьев, на другом - листья, на третьем –семена. Правильно совмещая сектора, проверяли и закрепляли знания. Но иногда, произвольно совмещая сектора, мы получали сказочные растения, с необычными листьями и плодами, что тоже было интересно и увлекательно.

-БМОО (базовая модель описания объекта) позволяет нам обобщить знания воспитанников о любом объекте.

Например, мы изучали птиц родного края в разные времена года, а потом устроили праздник «Жаворонки» и сочинили рассказ по БМОО об этой удивительной птичке.

Все этапы составления рассказа были показаны на экране, а в конце на интерактивной доске появилось изображение жаворонка и все услышали волшебную трель.

1	2	3	4	5
Понятие об объекте как системе (Кто это такой? Что это такое?)	Объект как часть надсистемы или основного обобщающего понятия него подсистема (оставшие части)	Разновидности объекта по форме, размеру, рельефу, цвету, функции и др.)	Его основная и дополнительная функция, назначение (зачем нужен?)	Причинно-следственные связи (что будет, если..)

1. Это жаворонок. Жаворонок - это перелетная птица.
2. Жаворонок - из семейства воробьиных. Это небольшая серая пташка с задорным хохолком, глазками – бусинками, острым клювом и крылышками.
3. Жаворонки бывают лесные и полевые.

4. Основная функция жаворонка – жить и размножаться. Другие функции: весну кликать, мошек ловить, радовать людей своим пением.
5. Если вдруг жаворонков не станет, то людям будет грустно без их веселых трелей, а насекомые будут уничтожать растения.

- Сочинение стихов-лимериков мы осуществляем по алгоритму:

Жил-был ... (объект)

Какой он был?

Что делал?

Чем занимался?

Вывод: вот какой был

Дети с удовольствием сочиняли эти короткие пятистишья, выучили их и рассказали на празднике для гостей. Например:

Жил-был скворец,

Был он большой молодец.

Домик весной свой готовил,

Птенчиков там он устроил.

Вот какая заботливая птичка!

Без участия и помощи взрослых мы с детьми не могли обойтись. Это и сбор материала, и участие в выставках поделок, и проведение совместных праздников. Зимой делали кормушки для птиц, вместе развешивали, а потом регулярно заполняли кормом. А весной во время праздника «Жаворонки» одна из бабушек показала мастер-класс по изготовлению печенья. Потом всех угощали, пили чай, водили хороводы.

Так, изучая природу нашего края, и дети и взрослые стали больше знать и бережнее относиться к природе, ценить дружбу, любить свою Родину.

А благодаря современным образовательным технологиям наше ученье проходит с увлечением!

Список литературы

1. Железнова С.В. «Рабочая тетрадь тьютора», Тольятти, 2012г.
2. Железнова С.В. «Тризёнок в доме», Тольятти, 2010г.
3. Сидорчук Т.А., Гуткович И.Я. Методы развития воображения дошкольников, Ульяновск, 1997г.
4. Страунинг А.М. Методы активизации мышления. Обнинск, 1994г.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АННОТИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Винцкевич В.С.

Курский государственный университет, г. Курск

Подготовка переводчиков на современном этапе развития российского общества предполагает высокий уровень овладения профессиональной компетентностью, который в свою очередь предусматривает осуществление деятельности по аннотированию текстов различной направленности. Аннотирование затрагивает многие сферы профессиональной деятельности переводчика и способствует реализации следующих функций в процессе переводческой деятельности: информативной, культурологической, познавательной. Овладение аннотированием требует разработки специальной методической системы, направленной на формирование профессиональной готовности переводчиков к данному виду деятельности, поскольку является специфическим видом деятельности, нацеленным на передачу краткой информации о различных объектах профессиональной деятельности.

Широкими возможностями для решения проблемы формирования профессиональной готовности к аннотированию обладает эпистемический подход, основанный на использовании эпистем в процессе переводческой деятельности. Эпистема как единица эпистемического подхода

рассматривается как воплощение знаний, мыслей, традиций, обычаев, представлений, передающих особенности национального характера и менталитета. [2]

Особую значимость эпистемический подход приобретает применительно к аннотированию текстов музыкальной направленности, которые представляют собой культурное наследие страны изучаемого языка, отражающие особенности сознания и менталитета нации. Однако, анализ методических и педагогических источников, посвященных данной проблеме, и накопленный практический опыт свидетельствуют о том, что аннотирование как вид профессиональной деятельности не является достаточно разработанным сегодня и требует применения новых адекватных подходов, соответствующих специфике аннотируемых текстов. (М.В. Вербицкая, Н.К. Латышев, В.И. Провоторов).

Процесс формирования готовности переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности на основе применения эпистемического подхода еще не стал предметом пристального внимания. Между тем, надо отметить, что в науке уже накоплена определенная база, позволяющая рассматривать данную проблему во всем многообразии:

- Исследования, отражающие теоретические и практически аспекты подготовки будущих переводчиков (М.В. Вербицкая, Е.В. Иванов, В.И. Провоторов).

- Исследования, посвященные применению эпистемического подхода в профессиональной подготовке кадров по различным направлениям (Д.Г. Шумаков, Ж. Г. Симонова)

- Работы, посвященные рассмотрению педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков (Е.Г. Бабаскина, И. А. Круговой, Н.А. Тарасюк)

Анализ работ по методике преподавания иностранных языков, а также по теории и методике высшего профессионального образования позволяют всесторонне охарактеризовать содержание понятия профессиональная готовность будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности, которое понимается как интегральное качество личности, соединяющее в себе целевой, мотивационно-потребностный, содержательно-операционный и оценочный компоненты, единство которых обеспечивает способность будущего переводчика сжато передавать информацию о продукте аннотирования.

Формирование готовности к аннотированию текстов музыкальной направленности требует овладения не только лингвистическими, но и культурологическими знаниями, а именно знаниями о национальных реалиях страны и культуры страны изучаемого языка, об истории музыки в контексте социальных движений и борьбы за права человека, знания о терминах и стилях исполняемой музыки в определенном национально-культурно регионе, знания о тектонических сдвигах в эволюции музыкальных стилей, знания о событиях, которые послужили толчком для развития того или иного музыкального направления. [1]

Процесс формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности должен базироваться на основе реализации эпистемического подхода. Единицей эпистемического подхода является образовательная эпистема, представляющая собой воплощение знаний, мыслей, традиций, обычаев, представлений, передающих особенности национального характера и менталитета. Эпистемический подход основан на применении сравнительно-сопоставительного соотнесения и анализа образовательных эпистем в процессе иноязычного образования студентов-переводчиков, что позволяет закреплять в сознании будущих переводчиков понятия о новых предметах и явлениях в культуре страны изучаемого языка в целом и в музыкальной культуре в частности и проникнуть в парадигмы социокультурных понятий

и явлений в различных национальных культурах, необходимых для эффективного аннотирования текстов музыкальной направленности.

Успешность деятельности переводчика, связанной с аннотированием текстов музыкальной направленности в значительной степени зависит от адекватности процесса иноязычного образования студентов требованиям вариативного социокультурного окружения, отражающего наиболее значимые и типичные сферы социокультурной деятельности в сфере музыкального искусства (биографии композиторов, истории создания и становления творческих коллективов, развитие различных направлений в современной музыкальной культуре, интерпретация музыкальной терминологии, связанной с музыкальными стилями разных эпох и народов. Вариативность социального окружения определяется набором эпистем, отраженных в текстах музыкальной направленности.

Эпистемический подход обладает огромными образовательными возможностями в процессе формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности: а) в развивающем аспекте обеспечивает развитие глобального переводческого эпистемического мышления; развитие механизмов догадки, антиципации, дифференциации на базе освоения образовательных эпистем; б) в познавательном аспекте способствует расширению социокультурного кругозора на основе сравнительно-сопоставительного соотнесения, анализа и освоения образовательных эпистем; в) в учебном аспекте обеспечивает овладение лингвистическими, социокультурными и специальными знаниями в области музыкальной культуры; способствует формированию переводческих навыков и развитию умений аннотирования; и овладению профессиональным опытом переводческой деятельности по аннотированию текстов, включающих в себя образовательные эпистемы; г) в воспитательном аспекте способствует овладению ценностными ориентациями будущего переводчика; обеспечивает

воспитание личности с глобальным эпистемическим мышлением, воспитание переводческой ответственности, воспитание толерантности.

Эпистемический подход позволяет эффективно сформировать три основополагающих компонента определяющих успешность готовности будущего переводчика к аннотированию текстов музыкальной направленности: **переводческие знания** необходимые для аннотирования текстов музыкальной направленности; **переводческие навыки и умения**; опыт в сфере *профессиональной переводческой деятельности*, который обеспечивает адекватность выполнения профессиональных задач при работе в музыкальной сфере

Формирование готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности будет эффективным, если будут соблюдаться следующие педагогические условия: а) Погружение студентов в профессионально-направленную среду, обеспечивающую эффективное аннотирование текстов музыкальной направленности; б) Использование поэтапной системы заданий, отражающей специфику аннотирования текстов музыкальной направленности с учетом особенностей образовательных эпистем в музыкальной сфере (использование комплекса упражнений, направленных на идентификацию, дифференциацию, соотнесение, сравнительно-сопоставительный анализ, применение образовательных эпистем в условиях погружения в музыкальную среду, а также применение системы профессионально-направленных переводческих опор; в) соблюдение стратегии предъявления учебного материала в рамках образовательной эпистемы в соответствии с разработанным алгоритмом; г) развитие глобального эпистемического мышления на основе применения когнитивно-рефлексивных технологий; д) применение информационных и телекоммуникационных технологий в процессе формирования готовности студентов к аннотированию текстов музыкальной направленности; е) интеграция аудиторной,

самостоятельной, научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности студентов-переводчиков.

Список литературы

1. Винцкевич В.С. Применение эпистемического подхода в процессе формирования профессиональной готовности будущих переводчиков к аннотированию текстов музыкальной направленности. // Научный журнал «Среднее профессиональное образование» . – 2016. № 5.
2. Шумаков Д.Г. Модель формирования социокультурной компетенции будущего переводчика на основе эпистемического подхода. // Вестник Тамбовского университета. Сер. : Гуманитарные науки. 2013. № 7.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Грицаенко Е. В., Шестерненко К. В.

бакалавры педагогического образования, факультета русской филологии,
Московского государственного областного университета

Темп современной жизни диктует свои правила. Занятые своими делами, мы забываем о тех, кто рядом, забываем о семье. Практически переставая общаться в семейном кругу, мы разрываем связь с ним, теряем важную опору нашего нестабильного существования. Жизнь в духовном, эмоциональном отрыве от семьи приводит к печальным последствиям. Дети не всегда понимают важность семейных отношений и в будущем, при создании своей семьи, совершают те же ошибки. Ведь не усвоив правильную, достойную модель семейных отношений, не воспитываясь в комфортных, эмоционально-близких условиях, в общем-то, не понимая, что такое семья, человек вряд ли сможет создать и сохранить её. Иными словами, семья

играет несомненно одну из главных ролей в формировании человека и гражданина. Поэтому важно возродить значимое положение института семьи в обществе, восстановить разорванную связь поколений.

Основным документом в области воспитания школьников в современной России является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова. Семья, по мысли создателей концепции, одной из базовых национальных ценностей[1].

Формирование семейных ценностей сегодня становится одной из основных задач общего образования. Задача эта не является простой, ее нельзя решить простым декларированием роли и значимости семьи [2]. Достижение поставленной цели происходит в основном в системе внеаудиторной работы, которая может осуществляться при помощи бесед или классных часов. Вашему вниманию мы предлагаем план классного часа на тему «Базовая национальная ценность: «Семья». Данное мероприятие рассчитано на учеников 10 класса, которые в силу своего возраста, небольшого, но уже личного жизненного опыта, практически сформировавшегося мировоззрения способны осознанно подойти к осмыслению вопроса.

Планируя мероприятие, учитель должен реализовать три стратегических направления деятельности: прямые и четкие инструкции, открытое включенное обсуждение и проясняющая проверка результатов усвоения[7, 110-111].

Задачами, которые должен поставить и выполнить педагог, являются: раскрытие понятий «семья», «семейные отношения», «семейные ценности»; установление социальных статусов в семье и соответствующих им ролей; разъяснение модели поведения в семье в зависимости от занимаемой статусной позиции; иллюстрирование ошибок в семейном общении и способов их исправления.

Классный час может проводиться в игровой форме, в рамках которой ученики делятся на команды по 4-5 человек и выполняют подготовленные учителем и оформленные в виде презентации задания.

Алгоритм проведения мероприятия достаточно прост и отвечает принципам воспитания. Первоначально, учитель готовит мероприятие, он объявляет ученикам тему предстоящего классного часа, а также подробно объясняет, для чего проводится данное мероприятие, таким образом, чтобы воспитанники прониклись существующей проблемой и сами захотели принять участие в нем. Этим мы соблюдаем принцип гуманизма. Следующий шаг – создание учителем презентации с учётом необходимых аспектов раскрытия темы классного часа, а именно семейных ценностей, возможно, традиций (принцип направленности на культурные ценности). Более того, при подготовке педагог учитывает возраст, уровень культуры и знаний воспитанников таким образом, чтобы текст и смысл его воспитанникам был понятен (принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей). В качестве домашней подготовки ученикам предлагает написать тезисное рассуждение о том, как они видят свою будущую семью, что является соблюдением принципа воспитания в деятельности. По ходу проведения мероприятия учитель следит за соблюдением правил и норм общения воспитанников как между собой, так и с ним (принцип связи воспитания с жизнью и трудом). Принцип сочетания руководства и сознательной инициативы находит своё выражение в невмешательстве учителя в процесс обсуждения и решения заданий внутри команд. Учитель принимает во внимание все ответы воспитанников, пытается находить в них смысл и участвует в более полном их раскрытии (принцип опоры на положительные качества воспитанника). Соблюдая принцип сочетания уважения и требовательности, педагог не мешает самовыражению учеников, но строго следит за правилами выполнения заданий [4, 264-269].

Проведение мероприятия открывает вступительное слово учителя, в котором он обрисовывает проблему, ставит и поясняет цель занятия.

Далее следует раскрытие и обсуждение понятий «семья», «семейные отношения», «семейные ценности», «социальный статус в семье» и «социальная роль».

Семья – группа живущих вместе близких родственников [3, 700].

Семейные отношения — это связи между членами семьи, которые проявляются через характер и способы межличностного взаимодействия, через влияние членов семьи друг на друга при совместной деятельности и общении [5].

Социальный статус — место или позиция индивида, соотносимое с положением других людей [6].

Ученики – активные участники процесса: они приводят примеры семейных традиций с опорой на те, которые существуют в их семьях, размышляют о том, какими могут быть семейные ценности, что лежит в основе отношений супругов, родителей и детей.

Следующий этап базируется на командной работе учеников. При помощи компьютера и интерактивной доски, учитель демонстрирует моделирующие ситуации (они же педагогические задачи) и предлагает ответить на проблемные вопросы, которые помогут их решить. Напоминаем, что он сам в обсуждение не вмешивается, но следит за соблюдением норм поведения и общения. В качестве примера приводим несколько моделирующих ситуаций:

1) Папа пообещал в выходные сводить детей в зоопарк, однако вести их пришлось маме, так как папу срочно вызвали на работу. Дети обиделись на папу. Как должна повести себя мама в такой ситуации? А папа?

2) Сына дразнят и обижают другие мальчики в группе детского сада. Отец настаивает на том, чтобы мальчик давал сдачу и учился отвечать тем же, обвиняет мать в том, что она сделала из сына труса. Мать не хочет, чтобы сын дрался, потому что боится за его здоровье и не хочет проблем с другими детьми и воспитателями. Мальчик не хочет ссориться с ребятами и спускает

обиды со стороны сверстников. В чём ошибка родителей? Что нужно сделать, чтобы помочь мальчику решить проблемы?

После того, как команда примет решение, капитан команды его оглашает, т. е. выносит на общее обсуждение, которое проходит с участием учителя. Результатом этого обсуждения является вывод о наиболее адекватном для приведённых ситуаций способе разрешения назревающих конфликтов.

Педагог снова просит обратиться к ситуациям и обращает внимание на то, что они являются иллюстрациями ошибок в организации общения и построении отношений. Учитель называет наиболее распространённые из ошибок, а задача учеников состоит в поиске способа их устранения. К числу самых распространённых ошибок можно отнести: общение на повышенных тонах; нежелание выяснять причины той или иной конфликтной ситуации - наказание молчанием; не выявленная позиция ребёнка в системе семейных отношений; отсутствие четкого закрепления прав и обязанностей; стремление минимизировать сферу самостоятельности ребенка, чтобы защитить его от ошибок и т.д.

В завершение всего мероприятия учитель помогает ученикам суммировать все выводы и сформировать своё собственное правильное отношение к институту семьи.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Осмысление непростых вопросов организации воспитательного процесса //Воспитание школьников. 2013. № 1. С. 3-8.

3. Ожегов, С. И. и Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН. ; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
4. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата/ Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. – М.: Юрайт, 2015. – 364 с.
5. Семейные отношения [Электронный ресурс] / Энциклопедия молодой семьи. – URL http://uti-puti.com.ua/view_articles.php/img/09.04.27/img/8/view_articles.php?id=133. – Дата размещения: 11. 03. 2009. – Дата обращения: 2. 12. 2015.
6. Характеристика семейного общения, его специфичность [Электронный ресурс] / Семейная психология. – URL <http://cribs.me/semeinaya-psikhologiya/kharakteristika-semeinogo-obshcheniya-ego-spetsifichnost>. - Дата обращения: 2. 12. 2015.
7. Юркина Л.В. Ключевые вопросы преподавания и воспитания: рекомендации молодым педагогам. // Вестник РМАТ. 2014. № 4. С. 109-115.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Давыденко В.В.

МОУ "лицей № 5 имени Ю.А. Гагарина
Центрального района Волгограда"

Социальный заказ современного общества возложил на школу огромную ответственность по формированию личности будущего выпускника, овладевшего определенным набором компетенций, готового к непрерывному образованию. Такой идеальный результат зависит от грамотно выстроенной системы старшей ступени школьного образования, где

безусловно понимают важность изучения иностранного языка с точки зрения профиля учащихся. На уроке педагог опосредованно либо непосредственно занимается «профессиональным просвещением», другими словами знакомит школьника с ситуацией на современном рынке труда [4]. Урок иностранного языка занимает одно из приоритетных мест, поскольку востребован в разных профессиональных областях. Никого уже не удивляет пункт «Владение иностранным языком» в анкете при устройстве на работу. Чем престижней должность, тем выше требования работодателя к уровню владения иностранным языком специалиста.

Современные старшеклассники воспринимают иностранный язык как проводник в мир информации, получаемой различными способами при устном и письменном общении. Они понимают, что знание иностранного языка им необходимо и для продолжения обучения, и для осуществления профессиональной деятельности. Учебная дисциплина «Иностранный язык» способствует овладению культурой мышления, помогает организовать свой труд на научной основе, обучает рефлексии на основе анализа и оценки собственного уровня владения иностранным языком. Получаемые в процессе изучения иностранного языка страноведческие знания, знания о приобретаемой профессии в публикациях на иностранном языке расширяют кругозор, позволяя учащемуся лучше оценить социальную значимость своей будущей профессии. Владение иностранным языком позволяет приобретать большую компетентность в будущей профессиональной деятельности, вырабатывает методологическую и психологическую готовность к изменениям в своей профессиональной деятельности.

Обучая иноязычному общению, учебный предмет «Иностранный язык» позволяет старшим школьникам лучше ориентироваться в мире профессий и способствует формированию приоритетных качеств личности.

Таким образом, изменилась роль иностранного языка в обществе, Л.А. Милованова обращает внимание на то, что из учебного предмета он

превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство профессиональной реализации личности.

Владение иностранным языком на более высоком уровне по сравнению с базовым возможно и в рамках других профилей (естественнонаучного, гуманитарного, социально-экономического, технологического и универсального). При такой организации образовательного пространства иностранный язык выступает не только в качестве профессионального интереса учащихся и «действенным фактором мотивации» учения, но и одновременно является средством изучения другой предметной области. Другими словами, учащимся необходимо предоставить базу профессиональных знаний и знаний иностранного языка в соответствующей отрасли, которыми в последствии они могли бы эффективно воспользоваться при получении высшего образования.

Подобная модель профильного образования понимается нами как *профильно-ориентированное обучение иностранному языку, при котором система подготовки старшеклассников основана на учете потребностей школьников в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями будущей профессии и выбранного профиля, и способствует достижению как минимум функционального/рабочего уровня владения иностранным языком, предполагающего языковую корректность и функциональную адекватность ситуациям профильно-ориентированного иноязычного общения [2].*

Безусловно, что профильно-ориентированное обучение иностранному языку характеризуется дифференцированным, индивидуальным подходом в обучении как профильного класса в целом, так и каждого ученика в отдельности. Данные понятия четко отражены в **лично - деятельностном подходе** в образовании, на который полагается профильно-ориентированное обучение иностранному языку. Основы лично – деятельностного подхода были заложены в психологии трудами А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность

понималась как субъект деятельности, которая формируется в деятельности и в общении с другими людьми, определяя специфику этой деятельности и общения. В рамках производимого исследования значимым представляются основные положения данной парадигмы современного образования:

1. Готовность школьника к профессиональной деятельности происходит за счет развития его личности, раскрытия в нем механизмов саморазвития, самореализации, самовоспитания, адаптации.
2. Построение содержания образования предполагает свободный выбор обучаемым объема учебной информации, форм и видов учебной деятельности с ней. Важнейшими задачами являются овладение учащимся творческими способами решения проблем жизнедеятельности, выстраивание иерархии собственных ценностей и личностных смыслов [2].

3. Основная задача педагога – достижение кооперации, сотрудничества, взаимопонимания с учеником. При данном подходе учебный материал не просто транслируется, «...происходит переориентация процесса обучения на постановку и решение самими обучающимися конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проектных и т.д.)» [1].

4. Очевидно, что сам подход подразумевает учет двух его компонентов: личностного и деятельностного.

Личностный подход предполагает ориентацию на внутренний мир учащегося, на его психические процессы, которые зависят от его возраста, религиозных взглядов, семейной обстановке и многих других факторов. По мнению И.А. Зимней, при таком подходе «... в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик, студент как личность». Педагог, ориентируясь в

жизнедеятельности ученика и учитывая все его особенности, определяет траекторию каждого урока.

С личностным компонентом тесно взаимодействует деятельностный, так как именно в ходе деятельности происходит формирование определенных качеств и развитие личности в целом. Кроме того, существенным представляется то, что учащийся принимает активное, и в какой-то степени, приоритетное участие в управлении процессом своего развития. Как считает С.Л. Рубинштейн, «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой деятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть...» [3].

Завершая рассмотрение личностно-деятельностного подхода, следует обратиться к ФГОС среднего (полного) общего образования, который отражает основные положения данного подхода в обучении старшеклассников. Как известно, к основным результатам освоения основной образовательной программы относятся:

- Личностные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений...;
- Метапредметные, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;

- Предметные, включающие освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами [5].

И.А. Зимняя, подчеркивая психологическую сторону личностно-деятельностного подхода, сформулировала четыре ключевых момента:

1. Обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий его личностной самоактуализации и личностного роста.
2. Этот подход формирует активность самого ученика, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет равно- партнерских, доверительных субъектно-субъектных отношений с педагогом.
3. Единство внешних и внутренних мотивов с позиции ученика: внешним является мотив достижения, а внутренним — познавательный мотив.
4. Этот подход означает принятие обучающимся учебной задачи и переживание удовлетворения от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися. Это является основой развития не только чувства компетентности и аффилиации (принадлежности группе, семье, общности) как компонентов собственного достоинства, но в значительной мере и чувства уверенности в себе как предпосылки самоактуализации [1].

Подтверждение того, что психологические особенности личностно-деятельностного подхода нашли свое отражение в ФГОС для старшей школы очевидны. Мы полагаем, что данный подход наиболее эффективен при обучении старшеклассников иностранному языку, основываясь на выбранном ими профиле. Научная, проектная, творческая, исследовательская

деятельности – это то, на что должна ориентироваться каждая современная школа.

Бесспорно, такое направление в профильно-ориентированном обучении иностранным языкам может вызвать некоторые споры среди педагогического сообщества. Предметом спора может быть тот факт, что не все старшеклассники, в силу своих личных способностей и других причин, могут овладеть иностранным языком на углубленном уровне с учетом выбранного ими профиля. Но стоит учитывать психологическую составляющую любой деятельности человека. А.Н. Леонтьев отмечает, что любая деятельность конституирует, т.е. выстраивает психологическую конституцию человека. Другими словами, если старшеклассник на протяжении двух лет старшей школы будет системно упражняться в использовании профессиональной лексики и чтении текстов по будущей специальности, то приобретет ряд профессиональных навыков.

Для достижения тех результатов, которые перед школой ставит государство важно понимать, что деятельность, предлагаемая учителем и осуществляемая учеником не должна быть посредственной. Один из способов избежать посредственности в учебном процессе - это творчество, которое должно восприниматься не как "урок песни и пляски", а как стремление всех сторон образовательного процесса к развитию и самореализации своих способностей.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И. А. Зимней. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. —244—252 с.

2. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам / Монография / Л.А. Милованова. - Волгоград: Издательство ВГПУ Перемена, 2006. - 11, 12, 22 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика. 1989. - 2 т. 79 с.
4. Трубина Г.Ф. Профориентированное обучение на уроке иностранного языка / Г.Ф. Трубина // Мир науки, культуры, образования. - 2014. - № 3 (46). - 144 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] / Учительская газета. - http://www.ug.ru/new_standards/5

ТИПЫ ДВУЯЗЫЧНОГО (БИЛИНГВАЛЬНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ
В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ
В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Загаштоков А. Х., Чипчикова З. А.

Кабардино - Балкарский государственный университет, г. о. Нальчик

Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса о типах двуязычного образования, обратимся к понятию «двуязычие».

Двуязычие (билингвизм) - владение и попеременное пользование одним и тем же лицом или коллективом двумя различными языками или различными диалектами одного и того же языка (например, местным диалектом и литературным языком).

Что же входит в понятие «двуязычное образованием»?

«В настоящее время, если язык не используется в сфере образования, он обречен на исчезновение» [8, с. 102]. Это высказывание справедливо как в отношении коллективного, так и касательно индивидуального двуязычия. Говоря о двуязычном образовании, надо иметь ввиду, что двуязычным в полном смысле этого слова следует называть такой процесс обучения,

воспитания и развития личности, который обеспечивает функционирование двух языков в качестве предмета обучения и языка обучения. В то же время, если ребёнок приходит в школу, где обучение ведётся на языке отличном от его родного (или от первого языка, если на момент поступления ребёнок уже владеет двумя языками), то такое образование по сути своей тоже является двуязычным, поскольку в результате обучающийся становится билингом.

Итак, понятие билингвальное языковое образование предполагает "взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной культуры, развитие учащегося как двуязычной и биокультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и биокультурной принадлежности" [4, с. 12-16].

Конкретизируя приведенное выше толкование понятия «двуязычное образование», можно выделить отдельные типы двуязычных образовательных систем.

Обратимся к обобщенной типологии двуязычных моделей образования, которую приводит и последовательно характеризует в своей статье Ю. Н. Сивакова [7, с. 23]:

1. Язык учащегося полностью отсутствует в системе образования либо используется только на начальном этапе для подготовки учащегося к обучению.

2. Язык обучения отличен от языка учащегося, но последнему уделяется внимание: он либо является предметом изучения, либо языком обучения, но подчинён главному языку.

3. Главный язык обучения и родной язык учащегося в равной мере распределены среди материалов программы и включены в деятельность системы образования.

4. На начальных этапах обучения главный язык обучения – это язык обучающегося.

При выборе того или иного типа образовательной системы двуязычного образования необходимо учитывать языковую гомогенность или гетерогенность классного или школьного коллектива.

В регионах Кабардино-Балкарии с преобладанием определённого типа двуязычного образования или в двуязычных регионах, где существуют различные системы обучения для каждой языковой группы, у всех обучающихся одно и то же языковое происхождение и примерно один уровень владения языком (языками). Но возможна и другая ситуация, когда классный коллектив является гетерогенным в языковом отношении: у некоторых учащихся первым (родным) языком является главный язык обучения, у других же первый язык не совпадает с языком обучения. Это создаёт дополнительные трудности для образовательной системы, так как различия в речевой подготовке учащихся должны быть учтены в методике обучения.

Указанные типы образовательных моделей по-разному влияют на динамику билингвизма (процессы его приобретения и утраты) и на уровни владения контактирующими языками.

Вероятнее всего, формирование гармоничного продукта билингвизма с сопоставимыми уровнями двуязычного речевого развития возможно только в рамках третьей и четвёртой образовательной модели, однако их осуществление связано с определёнными ограничениями, важнейшим из которых является социокультурная дистанция между двумя контактирующими языками. Чтобы языку можно было обучать, необходимо, чтобы он имел:

- 1) кодифицированные нормы в области фонетики, лексики и грамматики;
- 2) письменность, кроме того, желательно, чтобы существовал корпус текстов на этом языке [5, с. 115].

Если выполнены все эти условия, язык в принципе может преподаваться как предмет или использоваться как язык обучения на

начальном этапе. Но для того, чтобы использовать язык в качестве предмета обучения в среднем звене, этого недостаточно. Необходимо, чтобы язык достиг стадии литературного развития с его развитой системой функциональных стилей. Особенное значение для системы образования имеет научный стиль с учебно-научным под стилем. Это означает, что должны существовать разработанные терминологические системы в разных областях научного знания. Таким образом, третья и в несколько меньшей степени четвертая модели двуязычного образования могут быть реализованы только в том случае, если социокультурная дистанция между контактирующими языками минимальна или хотя бы не слишком значительна.

Вторая модель языкового образования в условиях билингвизма не имеет таких жестких ограничений, но и не может обеспечить достижения равнозначного владения учащимися обоими языками. Двуязычное образование такого типа скорее будет поддерживать определённый уровень владения вторым языком (языком обучения) у тех обучающихся, кто уже владел определёнными его навыками до поступления в школу. Такая система образования в большей степени зависит от того, как функционируют языки в более широком социальном контексте. Образование этого типа может поддерживать сложившуюся в регионе языковую ситуацию, но вряд ли будет способствовать её изменению. Однако эта модель является единственно возможной в том случае, если между контактирующими языками существует значительная социокультурная дистанция.

Первый тип двуязычного образования связан с наиболее серьёзными проблемами. Если ребёнок, придя в школу, не владеет вторым языком (языком обучения), то на начальных этапах обучения обычно используется родной для ребёнка язык с одновременным интенсивным обучением второму. Таким образом создаются оптимальные условия для достижения необходимого уровня владения языком (главным языком, на котором ведётся обучение) для адекватного усвоения учебного материала в средней школе.

Уровень владения вторым языком, языком обучения в школе, определяет учебные возможности детей-билингвов [2, с. 77].

В системе школьного обучения языку, на базе которой реализуется первый тип двуязычного образования, нередко наблюдаются случаи психологического неприятия детьми-билингвами, не владеющими языком обучения, самого процесса обучения. Негативное отношение может усиливаться за счёт более низкой результативности процесса обучения (темпа, качества усвоения знаний и др.) таких детей по сравнению с остальными учащимися. Кроме того, в подобных случаях организаторы образовательного процесса зачастую неверно истолковывают причины неуспеваемости, а, следовательно, избирается неверный, тупиковый путь предполагаемого решения данной проблемы. Нежелание правильно оценить ситуацию и предпринять необходимые меры (подключить педагогов-психологов, разработать индивидуальный маршрут для учащегося, использовать специальные методики, переподготовить преподавательский состав для работы с детьми-билингвами и т. д.) приводит к низкой результативности процесса обучения, а в некоторых случаях к необоснованному применению различных форм компенсационного обучения или даже к переводу учащихся в учреждения специального обучения [3, с. 36].

Тестирование умственного развития, по результатам которого в большинстве случаев ребёнка, в учебной деятельности которого наблюдаются определённые затруднения, квалифицируют как умственно отсталого, не в состоянии выявить подлинных способностей субъекта, поскольку, во-первых, язык теста также чаще всего не является языком ребёнка, а во-вторых, кроме всего прочего, не учитывается социокультурная ситуация субъекта. Наряду с этим предлагается использовать невербальные методики, не зависящие от образования и воспитания, чтобы доказать, что способности ребёнка соответствуют возрастным нормам умственного развития.

Другая проблема, связанная с ситуацией, когда ребёнок не владеет в достаточной степени языком обучения, состоит в том, что, в процессе освоения второго языка наблюдается утрата или частичная утрата родного языка в связи с отсутствием активной речевой практики. Это особенно вероятно в том случае, когда второй язык широко используется вне школы и обладает более высоким статусом и престижем, чем родной язык ребёнка, а члены его семьи также двуязычны. Процесс смены языковых приоритетов может протекать безболезненно, если сам учащийся и его социальное окружение оценивают первый язык как неперспективный, а с овладением вторым языком связывают рост социокультурных и профессиональных возможностей при стремлении интегрироваться в другую культуру. В то же время, процесс смены языка может привести к внутриличностным и межличностным конфликтам, если владение первым языком рассматривается языковым сообществом как знак национальной и коллективной идентичности.

Проблема языка обучения в начальной национальной школе, имеющая огромное значение в образовании и воспитании учащихся, в их судьбах, исключает поверхностный, безответственный подход к ее решению, требует дальнейшего всестороннего изучения, продуманных неторопливых шагов [6, с. 4].

Были проведены исследования в изучении системы обучения в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях Кабардино-Балкарии на русском, как не родном и других национальных языках. Исходя из статистических данных, мы пришли к выводу, что обучение языку, как неродному, с 2005г. до 2015г. значительно снизилось и можно сказать, что практически не изучается (табл. 1).

Таблица 1. Обучение в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях на русском и других национальных языках (на начало учебного года; тысяч человек) [9, с 97]

	1990/ 91	1995/ 96	2000/ 01	2005/ 06	2010 / 11	2011/ 12	2012 / 13	2013 / 14	2014/ 15
Численность обучающихся в общеобразовательных учреждениях	128,6	143,1	144,2	115,4	91,8	90,4	90,1	88,5	89,9
из них обучаются на языках:	121,0	120,9	130,6	110,9	91,0	89,7	89,1	87,7	89,9
русском									
кабардинском	6,2	19,3	12,7	3,9	0,1	-	-	-	-
балкарском	0,9	1,7	0,8	-	-	-	-	-	-

Если второй язык является единственным языком обучения в образовательном учреждении, но родной язык продолжает оставаться языком межличностного общения, то ребёнок становится (или остаётся) билингвом.

В зависимости от того, какие модальности родного языка используются в семье (литературный язык, диалект или просторечие), владеет ли ребёнок письменной речью на родном языке, имеет ли возможность читать книги, смотреть телепередачи и слушать радиопередачи на родном языке вырисовывается та или другая картина двуязычного развития ребёнка. При всех прочих частных случаях сохраняется стойкая закономерность в развитии билингвальных компетенций: чем большей функциональной нагрузкой обладает для учащегося его родной язык, тем больше шансов, что даже при его игнорировании системой образования он сохранится как активный язык ребёнка. Чем большим развивающим потенциалом обладает внешкольная языковая среда, тем более вероятно, что оба языка будут усвоены в сравнимой степени.

Итак, различные модели двуязычного образования по-разному влияют на процесс формирования, развития и утраты билингвизма и на его результат – качество (тип) сформировавшегося двуязычия. Какую модель двуязычного образования выбрать – зависит от тех целей, которые ставит перед системой образования конкретное общество.

Список литературы

- 1.Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: Просвещение, 1968. С. 52.
2. Быстрова Е. А. Диалог культур на уроках русского языка. СПб, 2002. -90с.
3. Быстрова Е.А. Теория и практика преподавания русского языка // Педагогика. 1994. № 4. С. 36.
4. Гальскова Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 2. С.12-16.
5. Дьячков М. В. Проблемы двуязычия (многоязычия) и образования. М., 1991. - 255с
6. Загаштоков А.Х. Концепция обучения учащихся в режиме активного билингвизма // А. Х. Загаштоков, Р. Х. Кулимова. - Нальчик, 2010. - 95с.
7. Сивакова Ю. Н. Речевое развитие личности в условиях билингвизма Крайнего Севера. СПб, 1998. - 54с.
8. Сигуан М., Макки У. Образование и двуязычие. М.: Педагогика, 1990. - 215с.
9. Стат. сб. / Кабардино-Балкария в цифрах //Кабардино-Балкариястат - Н., 2015. 270 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ - РТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ СКАЗОК

Мастяева О.В.

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС № 122 «Красное солнышко»,
г. Тольятти

Все воспитанники моей группы любят сказки. Не меньшее удовольствие они получают и, составляя собственные истории. Однако я обратила внимание на бедность их сюжетов и недостаточную выразительность образов.

Ученые отмечают существующее несоответствие между способностью детей к восприятию образного строя литературных и фольклорных произведений и умением образно выражать свои мысли, впечатления, переживания в собственных сочинениях.

Поэтому актуальной задачей в речевом направлении я обозначила выбор технологии, на основе которой старшие дошкольники смогут обогатить свою речь и приобщиться к словесному творчеству.

Эффективно решать эти задачи позволяют технологии ТРИЗ (теория решения изобретательных задач) и РТВ (развитие творческого воображения).

Для обучения детей составлению сказок в своей работе на занятиях по развитию речи я использовала следующие методы ТРИЗ – РТВ: системный оператор «девятиэкранка», морфтаблица, Кольцо Луллия, символическая аналогия. Эти методы развивают образное мышление, фантазию, речевое творчество, воображение в процессе придумывания сказок детьми.

Рассмотрим некоторые из них.

Работая по системному оператору, я убедилась, что дети могут изучить любой объект, и придумать любую историю его жизни в виде сказки. Я предложила составить сказочную историю о пальме. Сначала мы с детьми описали объект, как он выглядит, какие функции выполняет – 1-й экран:

«Жила – была пальма... (экран 1: система и её функции). Она была зеленой, высокой и молодой. Пальма была рада, что помогает укрыться от жары и освежить воздух, выделяя кислород и поглощая углекислый газ. Кроме того, из древесины изготавливают много различных предметов...» (определение функции объекта).

Затем рассмотрели второй экран. Это подсистема объекта, его строение. Дети рассказали о строении растения, используя описательные прилагательные: «Пальма была очень красивая, ствол средней толщины, слегка шершавый, коричневого цвета, а наверху раскинулись широкие, длинные и гибкие листья, которыми можно укрыться, как под зонтом. Её корни глубоко уходили под землю, чтобы достать воду из глубины для питания...»

В третьем экране (это надсистема) мы вспомнили, где растут пальмы: «Пальма росла среди таких же, как она пальм в джунглях на юге...».

Рассматривая четвертый и пятый экраны, дети рассказали о детстве маленькой пальмы, при этом они составили сложные предложения: «Пальма любила вспоминать, как она проросла из семечки, была маленьким и тоненьким росточком... (экран 4: прошлое системы). Ствол был тонким, листочки маленькие, корни еще не длинные, и она могла погибнуть от ураганного ветра или от засухи...» (экран 5: прошлое подсистемы).

В шестом экране дети рассказали о множественном числе пальм в прошлом: «Как же хорошо, что пальма росла не одна, а задолго до ее появления рядом выросло много пальм, целые джунгли. Они любили шелестеть листочками...» (экран 6: прошлое надсистемы).

Затем дети рассказали о будущем пальмы, о том кто живет ещё рядом с ней, кроме подружек пальм:

«Пальма мечтала, что она станет частью больших джунглей (экран 9: будущее надсистемы), и что она станет настоящим банановым деревом, и на ней вырастут бананы. Насекомые и попугаи будут сидеть на ней. А пальма будет слушать пение птиц (экран 7: будущее системы).

В 8 экране мы рассмотрели будущее подсистемы:

- Но прошло много лет и пальмовые ветви стали огромными. Это заметил плотник и сделал из пальмовых ветвей навесы от солнца, а пальма с радостью поделилась частью своих ветвей и стала гордиться, что приносит пользу (экран 8).

Мои дети освоили метод системного оператора, который помог им с легкостью составить рассказы и сказки по определенному алгоритму, закрепить понятие, что любой объект (живой или неживой), имеет части и является частью чего – то, то есть является системой (подсистемой, надсистемой, анти – системы). Я смогла, также закрепить понятие о том, что каждый предмет или объект выполняют какую либо функцию.

Используя метод морфологического анализа я смогла сформировать у детей умение обобщать и систематизировать знания о любом объекте. Дети, используя морфологическую таблицу, описывали любой объект. По вертикали закладываем форму или цвет предмета, по горизонтали внизу – материал, из которого он изготовлен, вверху по горизонтали – функции объекта, которые он выполняет. Используя этот метод технологии ТРИЗ - РТВ дети составили очень необычные и интересные сказки о фантастических стульях.

Например, моя воспитанница составила сказку о стуле круглой формы, синего цвета, сделанном из воды, которая называется «Стул – водные шарики»:

- Один волшебник решил сделать необычный стул. Думал он, думал, чем же удивить всех и придумал, что сделает его из воды.

Все волшебники стали смеяться: «Как можно сделать из воды стул. Вода же жидкая, текучая и не может принять форму».

Но в одно прекрасное утро все увидели водные шары, из которых волшебник стал собирать сначала четыре ножки, потом сиденье и спинку. Так и получился у волшебника из воды синий стул – водные шарики.

Все жители волшебной страны хотели посидеть на таком мягком и удобном стуле.

Еще один метод морфологического анализа, который я использовала для развития у детей способности к речевому творчеству - это Кольца Луллия.

Взяла три круга, на внутреннем круге расположила - названия сказок, например три зарубежные сказки и две русские народные сказки. Таким образом, я уточнила и закрепила знания детей о художественной литературе, полученные на предыдущих занятиях.

На среднем круге – описание места сказочных действий, событий.

На внешнем круге – основные персонажи сказок, приёмы волшебства, которыми они владеют. Все три круга разбиты на пять секторов и вращаются. Каждый сектор одной сказки окрашен в один цвет.

Дети, поворачивая круг, совмещали героев одной сказки с местом действия другой, при этом изменяли начало или конец содержания сказки.

Дети предположили, что при этом изменятся действия и поступки главных героев, положительные могут стать отрицательными и наоборот. Они рассказали с помощью, каких волшебных приемов или действий это может быть ими выполнено. Придумали, как будет называться новая сказка.

Например, Красная Шапочка попадает в сказку «Маша и три медведя», дети начали высказывать свои предположения, как будет она вести себя, что изменится в конце сказки, как будут вести себя герои сказки, что в их поступках будет хорошего или плохого, смешного, весёлого или грустного.

Таким образом, дети придумали бесконечное множество вариантов сказок, а в конце занятия я предложила детям выбрать наиболее интересную сказку и нарисовать её.

Можно сделать вывод, что данные методы ТРИЗ – РТВ помогают детям составлять сказки развернутыми, интересными по содержанию, насыщенными разнообразными образами и событиями. Речь моих воспитанников стала яркой, обогащенной эпитетами, речевыми оборотами.

Я считаю, что технология ТРИЗ – РТВ подходит для развития словесного творчества у дошкольников и приносит огромную пользу для дальнейшего развития детей.

Список литературы

1. Корзун А.В. «Весёлая дидактика». Использование элементов ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. Ульяновск, 2000г.
2. Сидорчук Т.А., Гуткович И.Я. Методы развития воображения дошкольников, Ульяновск, 1997г.
3. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников , Ульяновск, 2004г.
4. Страунинг А.М. Методы активизации мышления. Обнинск, 1994г.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ КАК ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 - 8 КЛАССАХ

Соловьёва Ф. Е.

Смоленский государственный университет, г. Смоленск

Методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, предполагающий «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава» [3, с. 6].

В этой связи наиболее значимой является проблема реализации гуманистического потенциала уроков литературы как совокупности источников, возможностей и путей освоения сущности базовых

национальных и гуманистических ценностей, находящихся в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

«Актуализация на рубеже тысячелетий аксиологической проблематики обусловлена не только внешними факторами, но и причинами внутренними: изменением представлений о человеке со сменой научных парадигм, пониманием мира, которое характеризуется взглядом на человека как на самоорганизующуюся систему, а также ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека. <...> Обращённость современной методики к идеям диалогового, герменевтического, ценностно-антропологического подходов, сущностно родственных методическим подходам представителей психологической школы начала XX столетия, подтверждает актуальность и органичного для неё понимания воспитания личности через её свободное ценностно-смысловое самоопределение» [4, с. 52].

Изучение литературы в 5 – 8 классах, ориентированное на реализацию гуманистического потенциала учебного материала способствует развитию навыка анализа и интерпретации художественного текста, пониманию ключевых проблем русской и зарубежной литературы, выявлению заложенных в них вневременных, непреходящих гуманистических ценностей.

Формированию убеждений высшего, ценностного, уровня, предполагающего единство двух компонентов – целесообразности и личной ответственности; накоплению личного опыта применения знаний о ценностях гуманизма в качестве регуляторов своего сознания и поведения, переносу их за пределы учебной ситуации, в условия реальной жизни; включению знаний о гуманизме в структуру механизма социальной ориентировки содействует формирование ценностно-познавательных ориентиров.

Схема освоения сущности понятий аксиологии гуманизма ориентирована на развитие теоретического мышления, восприятие знаний в единстве с приемами их применения в различных ситуациях в процессе осмысления эмпирических, идущих от упрощённых обыденных представлений суждений о гуманистических ценностях; знакомства с базовым определением аксиологии гуманизма и выявления его смысла; обогащения полученных знаний в процессе изучения литературной темы, конструирования примерных промежуточных суждений как итогов работы в ценностном аспекте, определений понятий аксиологии гуманизма, обобщающих полученные ранее представления.

Обогащение знаний осуществляется в процессе работы с примерами, раскрывающими различные аспекты гуманистических ценностей; выявления и анализа признаков; построения суждения о том, что соответствует и что не соответствует данному понятию.

На пропедевтическом этапе (5 класс) происходит первоначальное знакомство с определением аксиологии гуманизма, *на формирующем этапе (6 класс)* учащиеся осваивают навыки оперирования полученными сведениями в процессе анализа текста; *на обобщающем этапе (7 класс)* осваивают умения суммировать полученные суждения и использовать их в процессе составления интерпретации литературного произведения; и *на творческом этапе (8 класс)* овладевают приёмами формулирования обобщающего понятия и применения полученных знаний в различных ситуациях.

Базой для разработки указанных выше этапов являются психолого-педагогические исследования Дж.Брунера, посвященные восприятию и переработке информации, группировке частных, конкретных впечатлений в обобщенные категории; Р.Теннисона и О.Парка, выделивших важнейшие черты процесса формирования понятий, проявляющиеся в умении выделять его признаки и устанавливать взаимосвязи с другими понятиями.

Включенность понятия в совокупность взаимосвязей содействует переносу знаний об аксиологии гуманизма из области гуманистической философии в область литературы как науки и как искусства слова.

Модель формирования понятий Теннисона-Парка включает ряд этапов: 1) содержательный анализ системы понятий и определение места конкретного понятия и его взаимосвязи с другими понятиями; 2) введение определения понятия, а также контрастных примеров (положительных или отрицательных); 3) включение учащихся в самостоятельный поиск примеров, подходящих для данного понятия (критериями для выбора примеров являются ключевые и сопутствующие признаки); 4) корректировка ошибок, неточного понимания в процессе диалога и составление определения понятия, основанного на существенных признаках; 5) предъявление учителем новых примеров, соответствующих уже достигнутому пониманию данного понятия [2, с. 114].

С целью охвата целостных разделов содержания обучения (учебных тем, разделов, курса) необходимо ориентировать процесс освоения знаний о гуманистических ценностях как средстве развития интерпретационных умений и навыков ценностного освоения учебного материала на формирование индуктивного мышления. В таком подходе следует выделить несколько ключевых направлений: 1) конструирование содержания образования и обучения (учебного предмета), 2) формирование мышления, 3) разработка стратегий обучения.

В рамках *конструирования содержания* на каждом этапе обучения (пропедевтическом, формирующем, обобщающем и творческом) осуществляется повторное обращение к одним и тем же понятиям аксиологии гуманизма на различном литературном материале и с различной степенью обобщённости и глубины.

Литературные примеры могут быть разнообразными и контрастными по отношению друг к другу; промежуточные суждения, отражающие различные аспекты понятий аксиологии гуманизма и дающие материал для обобщений,

являются центрами организации содержания учебных тем и разделов, вокруг которых объединяется учебный материал, и задают направления для создания его осмысления и составления интерпретации литературного произведения. Такой подход обеспечивает преемственность и непрерывность процесса формирования знаний об аксиологии гуманизма, включающего содержательный и развивающий компоненты.

Формирование мышления предполагает последовательное освоение уровней мыслительной деятельности в процессе движения от простого к сложному: 1) формирование промежуточных суждений как отдельных аспектов понятия и установление между ними связей; 2) интерпретация данных, конструирование обобщающего понятия, отражающего многообразие аспектов, как средства развития интерпретационных умений; 3) овладение приемами применения созданного в процессе работы на уроках понятия в практической деятельности.

Формированию промежуточных суждений содействует реализация *различных типов заданий*, ориентированных на развитие критического мышления учащихся, выявление ценностных аспектов учебного материала; группировка этих данных на основе их общности, сходства; соотнесение полученных данных с определением аксиологии гуманизма и выделение общего.

В процессе анализа текста в ценностном аспекте в рамках технологии развития критического мышления максимальную эффективность приобретают приёмы выявления и конкретизации сущности понятий аксиологии гуманизма, уровня понимания ключевых слов текста; логико-смыслового структурирования материала «Знаю» - «Хочу знать» - «Узнал»; создания ценностной проблемной ситуации, групповой дискуссии по ценностной проблеме, перепутанных логических цепочек, чтения с остановками, заполнения читательского дневника, создания эссе и синквейна.

Интерпретация данных осуществляется в процессе обобщения промежуточных суждений, выработанных в процессе формирования знаний об аксиологии гуманизма на различных этапах (пропедевтическом, формирующем, обобщающем и творческом); сравнение полученного определения с формулировкой понятия в гуманистической философии; конструирование выводов, касающихся сходства и различий.

Овладение приемами применения созданного в процессе работы на уроках понятия в практической деятельности ориентировано на формирование умений конструировать устные и письменные высказывания о предметах и явлениях окружающей действительности с использованием промежуточных суждений и понятий аксиологии гуманизма, созданных в процессе освоения учебного материала.

Например, в процессе формирования представлений о познании как гуманистической ценности на уроках литературы в 5 – 8 классах происходит поэтапное освоение сущности понятия, которое в современном гуманизме рассматривается как *способ бытия человека*, стремящегося к открытию новых истин, смыслов, ценностей и реальностей.

Учащиеся 5 – 8 классов имеют первоначальные представления о познании как процессе постижения, изучения явлений реальной действительности, их сущности; переживании или ощущении; узнавании. Формирование представлений о познании как гуманистической ценности обусловлено необходимостью формирования убеждений в том, что «ценность познания и знания определяется степенью направленности на поддержание и обогащение достойного, гуманного существования человека» [1, с. 217].

На пропедевтическом этапе (5 класс) осуществляется формирование представлений о познании как способе бытия человека (вводная тема «Книга – твой друг»); человечности как основе процесса познания (М.В. Ломоносов «Случились вместе два Астронома в пиру...»); о понятиях «бытие», «истина», «материализм», «открытие», «познание», «смысл».

На формирующем этапе (6 класс) учащиеся получают представление о познании как способе человеческого существования, образе его жизни, самом проявлении жизни (жизненный и творческий путь М.В. Ломоносова); внутренней свободе как условию познания (М.В. Ломоносов «Стихи, сочинённые на дороге в Петергоф...»), определяют сущность понятий «внутренняя свобода», «наука», «мировоззрение», «система взглядов».

На обобщающем этапе (7 класс) происходит обогащение полученных знаний в процессе формирования представлений о цели познания как гуманистической ценности – поддержании и обогащении достойного, гуманного существования человека (жизнь и творчество М. В. Ломоносова); познании как способе бытия человека, стремящегося к открытию новых истин, смыслов, ценностей и реальностей (М. В. Ломоносов «Ода на день восшествия на престол императрицы Елисаветы Петровны 1747 года»); познании и границах познания (Ф.И. Тютчев «С поляны коршун поднялся...», «Фонтан»); освоение понятий «наука», «научно-техническая революция», «просвещение», «прогресс», «разум», «учёный».

На творческом этапе (8 класс) учащиеся составляют обобщающее суждение, являющееся основой письменных и устных высказываний на данную тему.

Познание – это способ бытия человека, стремящегося к открытию новых истин, смыслов, ценностей и реальностей. Человеку свойственна способность к мышлению, познанию и целесообразному поведению. В поле познавательной деятельности оказываются нравственные, эстетические и другие сферы человеческого бытия. Таким образом, познание рассматривается как способ человеческого существования, образ его жизни, само проявление жизни. Познание может быть связано как с позитивными, так и негативными качествами человека (жаждой власти, религиозным и идеологическим фанатизмом). Плоды рационального знания и науки могут быть использованы в антигуманных целях, поэтому познание обретает статус ценности только тогда, когда сочетается с человечностью. Ценность

познания и знания определяется степенью направленности на поддержание и обогащение достойного, гуманного существования человека. Орудиями и формами познания являются разум, чувства, мышление и т.д., а результатами истина, смысл, значение, открытие, изобретение.

Таким образом, процесс реализации гуманистического потенциала уроков литературы, направленный на формирование знаний о ценностях гуманизма и гуманистических убеждений учащихся, ориентирован на реализацию системно-деятельностного подхода, актуализирующегося в процессе обращения к идеям, гуманистической философии, педагогики и психологии, утверждающим приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности, самореализации и самоактуализации.

Список литературы

1. Борзенко, И. М. Основы современного гуманизма: учеб. пособие для студ. вузов / И. М. Борзенко, В. А. Кувакин, А. А. Кудишина; под ред. В. А. Кувакина, А. Г. Круглова. – М.: Рос. гуманистическое о-во, 2002. – 389, [2] с.
2. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2013. — 223 с.
4. Терентьева, Н. П. Воспитание в системе литературного образования: век нынешний и век минувший / Н. П. Терентьева // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 9. – С. 49 – 52.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА,

ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Крупина А. А.

Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск

Проблему изучения связной речи у дошкольников с различными речевыми патологиями рассматривали такие авторы, как В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, и многие другие. Бесспорным является тот факт, что для детей, имеющих речевые нарушения, процесс овладения связной речью представляет особую трудность и имеет ряд специфических проявлений дизонтогенеза. В специальной литературе представлено множество различных методик по формированию и развитию связной речи у таких детей, в частности у детей с общим недоразвитием речи. Однако, целенаправленное внимание к условиям формирования связной речи у дошкольников позволяет посмотреть на традиционные методики формирования связной речи с другой стороны.

В словаре педагогических понятий А. М. Новикова условия определяются как обстоятельства, обуславливающие появление или развитие того или иного процесса [3]. Условие следует отличать от понятия причины, так как в отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное

явление или процесс, условие составляет ту среду, в которой последние возникают, существуют и развиваются.

Инвариантными для любой деятельности, по мнению А. М. Новикова, является следующий набор групп условий: мотивационные, кадровые, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые, информационные условия. При этом автор отмечает, что в каждом конкретном случае эти группы условий будут иметь свою специфику [3]. Специфичными они будут и для процесса формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Развивая идею Л. С. Выготского о единстве мышления и речи, Ф. А. Сохин утверждал, что для связного рассказа о чем-либо нужно ясно представлять себе объект рассказа, уметь устанавливать его отношения с другими объектами реального мира, в том числе причинно-следственные, отбирать основные свойства и качества в конкретной ситуации общения [6]. Выделяя эту зависимость как ключевое условие формирования связной речи, автор отмечает, что процесс речепроизводства не является простым «думаньем вслух» и требует от ребенка умения выбирать подходящие к содержанию языковые средства.

О. С. Ушакова, описывая процесс овладения связной монологической речью, считала, что в структуре целенаправленного речевого воспитания дошкольников специалистам необходимо учитывать множество условий. К их числу автор относит речевую среду, социальное окружение, семейное благополучие, индивидуальные особенности, познавательную активность ребенка и т.п. [7]. Кроме того, О. С. Ушакова подчеркивает важную роль развития словаря в работе с детьми с общим недоразвитием речи по формированию и развитию связного высказывания.

В исследованиях А. Э. Рейнштейн, А. Г. Рузской и других авторов было установлено, что характер связной речи детей зависит от ряда условий и прежде всего от того, общается ребенок со взрослым или сверстниками [5]. Лексика детей в общении со сверстниками характеризуется большей

вариативностью. Это происходит потому, что сверстник является партнером, в общении с которым дети как бы апробируют всё присвоенное ими в общении со взрослыми.

Проанализировав литературу по вопросу формирования и развития связной речи, к необходимым условиям успешного овладения монологической речью Т. Н. Ланина относит наличие специальных мотивов, речевой интенции, сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение определенного набора синтаксических средств, необходимых для построения развернутого сообщения [2].

На основе выше сказанного нами были выделены следующие основные условия формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Физиологическая сохранность и функциональная зрелость нервной системы и анализаторов.

Данное условие является общим для всего речевого развития в целом и для его компонентов в частности. Подробно изучив механизм порождения речи, можно сделать вывод о необходимости слаженной работы симультанно-сукцессивных процессов, позволяющих развернуть мотив сообщения до полноценного высказывания. Для осуществления этих функций требуется физиологическая сохранность и функциональная зрелость всей нервной системы и анализаторов, как источников познания окружающего мира.

2. Создание развивающей предметно-пространственной среды вокруг ребенка.

Как уже говорилось выше, освоение речи происходит непосредственно в активной деятельности, при различных ситуациях. Создание как можно большего количества этих ситуаций, различных по своему замыслу и цели, развивает познавательную сферу ребенка и обогащает его жизненный опыт, который впоследствии влияет на адекватное восприятие речи окружающих или текстов.

При этом Г. А. Ванюхина говорит о ключевой и зачастую недооцененной роли полисенсорного восприятия при становлении связной монологической речи. Автор делает вывод, что «невербальная полисенсорная доминанта, сопровождаемая пассивно-активным оречевлением, биологически адекватна естественному процессу формирования монолога» [1, с. 33], а значит, может служить главным рычагом в коррекционном процессе, активируя компенсаторные возможности ребенка.

3. Необходимый уровень развития когнитивных функций (логического мышления, внимания, памяти и т.д.).

В ходе нашего исследования мы столкнулись с проблемой взаимосвязи и взаимовлияния уровня развития когнитивных процессов и уровня развития связной речи. Хотя решение данного вопроса не являлось задачей нашего исследования, бесспорным остается факт прямой зависимости речевых возможностей ребенка при построении связных высказываний от степени развития логического мышления, внимания, памяти и др.

4. Необходимый уровень развития всех компонентов речевой системы (фонетический, фонематический, лексический и грамматический).

Для детей с общим недоразвитием речи данный аспект требует особого внимания, так как характерные для детей данной группы речевые нарушения могут заметно тормозить процесс логопедической работы. Значимость богатого активного и пассивного словаря, умения правильно воспринимать и подбирать верную грамматическую форму не может быть упущена при изучении проблемы развития связной речи у дошкольников. Фонетический, фонетико-фонематический, лексический и грамматический компоненты речевой системы являются «инструментами» для реализации всей речевой деятельности, и в частности связной речи, как высшей формы развития речи.

5. Наличие мотивации к речевой активности у дошкольника, в частности к построению связного диалога и монолога.

Мотив – ключ к любому речевому высказыванию. Этой идеи придерживались Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев и другие

исследователи. Следовательно, стимулирование интереса, а главное потребности в связном повествовании станет одним из решающих этапов в развитии связной речи дошкольников. Ключевым моментом для реализации данного условия является сближение внутреннего (желание ребенка построить связное сообщение) и внешнего мотивов (задание, предъявляемое любым взрослым в окружении ребенка). Необходимость этого заключается в последующей возрастающей потребности в использовании связной речи в младшей школе.

6. Практическая сформированность представлений о разных видах связного текста, обусловленная наличием соответствующих образцов в речевом окружении ребенка.

А. Г. Полякова говорит о том, что словесные навыки у детей дошкольного возраста формируются быстрее и легче путем речеподражания [4]. Учитывая данную точку зрения, целесообразно давать ребенку различные варианты связного текста, закладывая тем самым базу для последующей реализации собственного речевого высказывания. При этом в ходе коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с речевой патологией уместно использовать коммуникативный подход, важность которого подчеркивают многие современные исследователи.

7. Содержание логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников.

Данное условие является приоритетным в работе учителя-логопеда. Однако, стоит отметить, что в структуре коррекционной работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи учитель-логопед способен воздействовать на некоторые из перечисленных условий, учитывая специфику речевых нарушений детей. К числу этих условий можно отнести в первую очередь необходимый уровень развития всех компонентов речевой системы, наличие мотивации к речевой активности у дошкольника и сформированность представлений о разных видах связного текста у ребенка. В меньшей степени воздействие может проходить и на такие условия

формирования связной речи, как создание развивающей предметно-пространственной среды вокруг ребенка и наличие у ребенка необходимого уровня развития когнитивных функций. Реализация описанных условий достигается за счет специальных средств и методов.

Список литературы

1. Ванюхина Г. А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи: дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 204 с.
2. Ланина Т. Н. Системно-динамический подход к изучению связного речевого высказывания у детей с недоразвитием речи: дисс. канд. пед. наук. – М., 2007. – 177 с.
3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
4. Полякова А. Г. Психологический анализ процесса усвоения навыков путем подражания у детей: дисс. канд. психол. наук. – М., 1956. – 105с.
5. Рузская А. Г., Рейнштейн А. Э. Речь дошкольников в общении со сверстником //Генетические проблемы социальной психологии. – Минск: Изд. «Университетское», 1985. – С. 88-100.
6. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
7. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников /О. С. Ушакова; Ин-т дошкольного воспитания и семейного образования РАО. – М.: Ин-т Психотерапии, 2001. – 240 с.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Доценко И.А., Смехова Н. В.

(Доценко И.А., инструктор по физической культуре высшей
квалификационной категории;

Смехова Н. В., инструктор по физической культуре высшей
квалификационной категории)

МОУ «Центр развития ребенка № 4
Краснооктябрьского района Волгограда»

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования выдвигают требования ориентации воспитательного процесса на личностное развитие ребенка, становление и культивирование его индивидуальных дарований и умений, его организацию в рамках ведущего вида деятельности дошкольников, на основе интеграции образовательных областей. Данные инновации современной парадигмы дошкольного образования ставят многих педагогов-практиков в необходимость поиска инновационных форм работы с воспитанниками. Нам представляется, что одной из таковых может являться игровая двигательная деятельность. Обоснование возможности ее использования в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста должно базироваться на положениях ведущих концепций отечественной педагогики и психологии.

Одной из них является концепция культурно-исторического развития личности, обоснованная Л.С. Выготским [1]. В своих трудах ученый обозначил ряд ключевых положений, составляющих методологию современного образования. Изучая основы генезиса психики Л.С. Выготский показал, что психическое развитие человека есть прежде всего его культурное развитие. Индивидуальное развитие ребенка, становление его интеллектуальных способностей происходит через присвоение образцов культурных ценностей человечества. И представителями культуры для ребенка является присутствующий рядом взрослый. Высшие психические функции не являются биологическим продуктом, а возникают в результате социализации ребенка. В своих работах ученый обосновывает возникновение высших форм интеллектуальной деятельности через коллективную общественную деятельность. Преломление положений концепций культурно-исторического развития в свете обоснования игровой двигательной деятельности, раскрывают значимые ориентиры. Это позволяет говорить о том, что целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий постижение культурных ценностей средствами двигательной активности, может служить мощным источником развития психики ребенка.

Важнейшие ориентиры задает и деятельностный подход. Категория деятельности является базовой в отечественной психологии. Ее обоснование просматривается в трудах Л.С. Выготского, где ученый обосновал механизмы развития личности через деятельность, ее активное взаимодействие с окружающим миром. Дальнейшее развитие идей Л.С. Выготского просматривается в трудах А.Н. Леонтьева [3], где ученый доказал взаимную обусловленность психики и деятельности – психика предшествует деятельности, сопровождает и развивает ее. В деятельности проявляется единство сознания и психики. Психика и сознание, формируясь в деятельности, в ней же и проявляются.

В теории деятельности под нею как таковой понимаются процессы, которые осуществляют и показывают отношение индивида к окружающему миру и которые соответствуют его потребностям. А.Н. Леонтьев в своих трудах показал, что структура деятельности имеет три уровня: деятельность – действие – операция, которым соответствует психологический ряд «мотив – цель – задача». Деятельность является ведущим фактором формирования психики ребенка, и в то же время она сама формируется в процессе онтогенеза. Базовой формой человеческой деятельности является деятельность внешняя, чувственно-практическая. Важнейшей психологической характеристикой деятельности является ее направленность на предмет, совпадением с тем, что мотивирует человека к данной активности. Деятельность более активна и продуктивна, если имеет эмоциональную окраску. В психологических трудах выделяют внешнюю и внутреннюю структуру деятельности. И последняя всегда обуславливает первую – в основе внешней деятельности лежат личностные мотивы. Ведущие положения теории деятельности в должной мере раскрывают механизмы развития психики и сознания ребенка через его взаимодействие с миром.

Физкультурная, двигательная деятельность является одной из внешних форм внешней деятельности человека. Она является образцом двигательной культуры человечества и в то же время направлена на сохранение и укрепление здоровья. В процессе физического воспитания двигательная деятельность выступает и как условие и как результат становления двигательной культуры ребенка.

В соответствии с выше изложенным, деятельностный подход, декларирующий идеалы развития личности, созидательного овладения ценностями физической культуры, должен рассматриваться как базовый в процессе осмысления целевых установок и содержания физического воспитания детей дошкольного возраста.

Анализируя теоретические предпосылки игровой двигательной деятельности, нельзя не коснуться положений теории о ведущем виде деятельности. В трудах А.Н. Леонтьева показано, что именно в процессе ведущего вида деятельности происходит интенсивное развитие личности человека. Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. «Ролевая игра выступает как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребёнка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребёнка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению. В этом заключается её ведущая функция» [9, С. 39].

В работах Д.Б. Эльконина [9] и А.Н. Леонтьева [3] обосновываются механизмы становления детской игры, ее структуры и ключевых моментов. Ученые обосновали значимость игры для становления ведущих психических новообразований ребенка дошкольного возраста.

Согласно положениям этой теории в игре выделяют такие ее структурные компоненты как роль, игровое употребление предметов, игровые ролевые действия, реальные отношения между детьми.

Научное определение значения игровой деятельности в гармоничном психическом развитии ребенка показало, что она определяет формирование мотивационно-потребностной сферы ребенка, становление его умственной сфер, произвольности поведения, преодоление познавательного «эгоцентризма» [2,9].

В контексте освещения нашей темы представленные выше теоретические положения подчеркивают необходимость организации образовательного процесса для детей дошкольного возраста в рамках сюжетно-ролевой игры.

Анализируя практические и методические наработки педагогической практики дошкольного физического воспитания можно увидеть, что

технологии такого плана имеют место быть. Одними из них являются ритмическая гимнастика сюжетно-ролевой направленности [7], музыкально-двигательные игры [4,5], специальные игровые программы [8] и пр.

Таким образом, приведенные выше данные теоретического и методического плана позволяют увидеть, что игровая двигательная деятельность соответствует положениям ведущих концепций, обосновывающих механизмы психического и интеллектуального развития ребенка и имеет возможность использования в педагогической практике дошкольного физического воспитания.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М., 1960. – 500 с.
2. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1 Основные проблемы онтогенеза психики / А. В. Запорожец. – М., 1986. – С. 23.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 133 с.
4. Максимова, С. Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /Максимова Светлана Юрьевна. – М.: РГУФК, 2002. – 22 с.
5. Максимова, С.Ю., Животова С.С. Эффективность игровых физкультурных занятий в практике адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.Ю. Максимова, С.С. Животова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. - № 1 (83). – С. 86-90.

6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1996. - 648 с.
7. Фомина, Н.А. Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика в детском саду: учебное пособие / Н.А. Фомина, С.Ю. Максимова, Е.П. Прописнова. - Волгоград: ФГОУ ВПО «ВГАФК», 2007. – 244 с.
8. Финогенова, Н.В. Подвижные игры в коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста / Н.В. Финогенова // материалы Всероссийской научно-практической конференции (Волгоград, 18-20 октября 2012). – Волгоград: ФГБОУ ВПО «ВГАФК», - 2012. – С. 90-92.
9. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. М., 1978. – 265 с.

ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В СПОРТИВНОЙ
ДИСЦИПЛИНЕ «КОБУДО» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К СТУДЕНТАМ РУДН
FEATURES OF TRAINING PROCESS IN SPORTS DISCIPLINE “KOBUDO”
WITH RESPECT TO PFUR STUDENTS

Журавлева Ю.С. /Zhuravleva Y.S./,

Первойкина С.А. /Pervoykina S.A./

(Журавлева Ю.С. - Кандидат биологических наук, доцент, Российский
университет дружбы народов, г. Москва;

/Zhuravleva Y.S Candidate of biological Sciences , assistant professor of
Russian university of friendship of peoples, Moscow/;

Первойкина С.А. Студентка 3 курса Российского университета
дружбы народов. Специальность «Государственное и муниципальное
управление», Москва;

/Pervoykina S.A. 3rd year student of the Peoples friendship University of
Russia. Specialty «State and municipal management», Moscow)/

***Аннотация.** В данной статье приведены результаты исследования особенностей «Кобудо» в тренировочном процессе спортсменов Российского университета дружбы народов. Установлено, что в процессе освоения учебной программы РУДН студентам также удается посещать тренировки по данному виду восточного единоборства.*

***Abstract.** In this article the results of research of features of «Kobudo» in the training process of sportsmen of PFUR. It is established that in the process of learning the people's friendship University students are also able to attend trainings for this type of martial arts.*

***Ключевые слова:** восточное боевое единоборство, развитие «Кобудо» в России, особенности тренировочного процесса, физическое воспитание, спортсмены.*

***Keywords:** eastern martial arts, the development of "Kobudo" in Russia, peculiarities of the training process, physical education, athletes.*

Прежде чем описывать особенности в спортивной дисциплине «Кобудо», нужно понять, что же из себя представляет этот спорт. Кобудо – один из видов боевых восточных единоборств. Кобудо в переводе с японского — старый военный путь. Кобудо тесно связано с традициями самураев, включает в себя работу с японскими и окинавскими видами оружия. Кобудо — традиционное окинавское боевое искусство работы с холодным оружием.

Кобудо является эффективным методом противостояния вооружённому человеку или группе вооружённых/невооружённых противников. Эффективность заключается в умении использовать и быстро манипулировать различными предметами, даже если у мастера кобудо не окажется под рукой одного из стандартных для этого вида боевых искусств предметов, всегда существует альтернатива.

Кобудо является неотъемлемой частью каратэ-до, уникальной системы самозащиты от вооруженного противника, которая обучает мужчин и

женщин любого возраста и уровня подготовки виртуозному владению различными видами традиционного оружия.

В средние века жители Окинавы, лишённые возможности иметь какое-либо оружие, для защиты стали использовать предметы повседневного пользования. В основном использовались сельскохозяйственные орудия труда, превращенные в грозное оружие[1].

История Кобудо в России начинается с московской федерации Кобу-Дзюцу, которая была зарегистрирована в 1997 году и с первых дней своего существования федерация популяризирует технику Кобудо. По инициативе федерации Кобу-Дзюцу в 2007 году учреждена и открыта федерация Кобудо России, которая как спортивная дисциплина входит в вид спорта «Восточное боевое единоборство». Федерация Кобудо России основана в 2007 году. С 2009 года аккредитована Росспортом как спортивная дисциплина восточного боевого единоборства[2].

Особенности тренировок:

А) Ритуалы. Приветствия, поклоны.

1) Когдаходишь в первый раз в зал, разумеется, начинают объяснять правила, ритуалы. При входе в зал всегда следует сделать поклон и поздороваться со всеми.

2) Затем все строятся в одну линию, старший ученик или тренер начинает ритуал. Происходит это так: спортсмены садятся, делают три поклона – учителю, старшим ученикам и залу. Потом встают, при этом командующий встает и садится первым, остальные ждут его.

3) После приветствия спортсмены делают еще один поклон и начинают разминаться.

4) Если во время тренировки спортсмену необходимо обратиться к старшему ученику или тренеру, то он должен также сделать поклон.

5) Если в зал входит кто-то из старших учеников или тренеров, то все здороваются. Если же входит Президент федерации Кобудо, то тренировка останавливается, и ему делается общий поклон.

Б) Тренировочный процесс.

1) Разминка – бег 10-15 минут. Возможен с нагрузкой – оборудование, гантели или тяжелые мячи (3 или 5 кг. гантели от 2 до 6 на руку. каждый берет, сколько считает нужным.)

2) Потом возможна акробатика. Самое главное – это падения: как правильно падать при контакте с агрессором, как сгруппироваться и тд.

3) Силовая нагрузка. Представляет собой упражнения с блинами от 5 до 25кг, с гантелями, с мячами, с лапами. Набор может быть как комбинированным, так и однородным. Примечательно то, что силовая нагрузка занимает большую часть тренировки.

4) Оттачивание версий. Спортсмены могут минут 5-10 подраться на нунчаку, потренировать Тайхо дзюцу или Ката.

5) Завершение тренировки. Также, как и начале тренировочного процесса спортсмены делают три поклона и тренировка заканчивается.

Цель исследования: определить возможность совмещения учебы студентов РУДН с особенными тренировочными процессами Московской федерации «Кобудо».

Методы исследования: для проведения исследования были определены спортсмены – студенты 1-4 курсов, обучающиеся в РУДН, совмещающие учебный процесс и тренировки. Возраст спортсменов варьировался от 16 до 23 лет. Студенты проходили исследование вне периода сдачи экзаменов или аттестаций. Общее число обследованных спортсменов составило 22 человека. Все спортсмены ежегодно проходят аттестацию на повышение спортивного звания. Так, 70% спортсменов носят звание «Мастер спорта России» 1 дан, 10 % - «Мастер спорта России» 2 дан, 20% - Кандидаты в мастера спорта. Ежегодно студенты-спортсмены выступают на Всероссийских и Международных соревнованиях по спортивной дисциплине «Кобудо», показывая высокие результаты в различных версиях «Кобудо».

Результаты исследования и их обсуждение:

Стоит отметить, что 78% спортсменов, участвующих в исследовании отметили, что им без труда удается совмещать тренировки и учебу, т.к. это позволяет расписание занятий университета. Также, было отмечено, что соблюдение ритуалов на тренировках воспитывает их не только как спортсменов, но и повышает их моральные качества.

34% обследуемых отмечали некоторые проблемы в совмещении учебного процесса и тренировок. Это обусловлено высокой загруженностью на 3-ем курсе обучения.

При этом 40% обследуемых хотели бы иметь больше свободного времени для отдыха.

Исследование показало, что серьезные проблемы в совмещении учебного процесса и тренировок отсутствуют. Занятия данным видом спорта подходят для дополнительного физического развития студентов. Данный вид спорта, как было показано выше, воспитывает не только физически, но и морально. Соблюдение ритуалов, безоговорочное выполнение заданий тренера, поклонение старшим в повседневной жизни воспитывает такие качества, как: уважение старших, помощь ближним, покорность, трудолюбие и ответственность. Достижение высоких результатов возможно только при соблюдении спортсменом здорового образа жизни и регулярных тренировок. А значит можно утверждать, что спортсмены находятся в состоянии гармонии здорового ума и тела.

Таким образом, выявлено, что студентам удается выполнять требования предъявляемые к учебной программе в РУДН, при этом не пропускать тренировочные процессы и активную соревновательную деятельность.

Список литературы

1. Ларин А. Кобудо: учебн. пособ./ А Ларин. – М.: Физическая культура и спорт, 2000. – 256 с.

2. Хорев В.Н. Луна в тумане: путеводитель по боевым искусствам/ В.Н. Хорев. – М.: Боевые искусства, 2008. – 382с.

ДИНАМИКА И ТЕМПЫ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЛАВАНИЮ У СТУДЕНТОВ 1-3 КУРСОВ

Раевский Д.А., Симина Т.Е., Воронцова Н.Б.

Государственный университет управления, г. Москва

Одним из основных факторов при обучении плаванию является специфика водной среды. Перенос физических качеств и двигательных навыков происходит в специфических условиях, вода обладает текучестью, вязкостью и практически несжимаемостью [1,3,4]. Для удержания тела на плаву и передвижения за счет водно-опорных движений необходим совершенно особый, характерный только для этой дисциплины базовый навык плавания.

Вместе с тем, на этапе базовой подготовки особое внимание должно уделяться формированию рациональной техники спортивных способов – освоению ритма согласования движений руками, ногами, туловищем и головой для вдоха – по структуре, схожей с техникой квалифицированных спортсменов. Однако необходимо учитывать, что показатели физического развития, двигательной подготовленности, скорость освоения и совершенствования способов по элементам и в полной координации у новичков по сравнению с разрядниками кардинально различны.

Следует различать и возможности сдачи нормативов студентами вуза, с учетом возрастно-половых особенностей, а также физического развития и уровня подготовленности занимающихся [2,6]. Переизбыток нагрузки может служить причиной возникновения нежелательных, негативных последствий [5,6]. С целью исключения побочных реакций со стороны организма и

наличия его внешних отрицательных проявлений мы использовали в качестве теста на выносливость 6-минутное плавание для юношей и девушек. Для оценки быстроты мы применяли тест кролем на ногах с доской не 50, а 25 м.

Основу занятий в плавательном бассейне составляли следующие элементы: специальные опорные упражнения в воде; дыхательные упражнения, совмещённые с опорными движениями на плаву; усложненные опорные движения в воде; развитие координации движений, обучение напряжению – расслаблению мышц на суше и в воде; упражнения, вырабатывающие навык динамической опоры о воду при движении; упражнения, развивающие необходимое и дифференцированное мышечное напряжение. Для улучшения показателей двигательного потенциала у занимающихся выполняемые упражнения были в большей степени разнообразны благодаря изменению исходного положения и условий выполнения.

Более высокие оценки качества выполнения элементов техники составляли более успешную основу для формирования плавательных навыков. Это свидетельствует о положительном влиянии фактора развития физических качеств в условиях водной среды. Особое значение имели упражнения на развитие силовых качеств. Сопротивление воды увеличивается или уменьшается в зависимости от скорости, направления движения кисти, траектории гребка, частоты и согласования движений рук в воде и над водой.

Сформированная двигательная готовность способствует более быстрому приобретению таких качеств и свойств организма, которые являются функционально-двигательной базой для овладения плавательными умениями. Освоение рационального дыхания, требует увеличение жизненной емкости легких, развитие дыхательного аппарата, увеличение мощности вдоха, который происходит в соотношении 1:3 с выдохом в воду. Освоение водно-опорных умений возможно только после предварительного

формирования навыка быстрой смены напряжения, расслабления гребущих конечностей, что является примером оптимального подхода к выработке мышечной дифференцировки.

Вместе с тем, основная трудность освоения спортивных способов плавания заключалась в том, что изначально многие не умели согласовывать непрерывные движения конечностей с дыханием в том ритме, который определяется спецификой способа плавания. Особенно четко это было прослежено при проплывании вольным стилем 50м и 6-минутном плавании.

Анализ уровня развития скоростных качеств, определяемый проплыванием дистанции 25м вольным стилем с доской на ногах, показал, что наибольшее число студентов 2 и 3 курсов продемонстрировали средний уровень. При этом сдвиги показателей у 32% студентов 1 курса, 17% 2 курса и 25% 3 курса улучшаются, $p < 0,05$; у 41% студентов 2,3 курса и 20% 1 курса стабилизируются, а у 48% студентов 1 курса, 41% 2 курса и 34% 3 курса различия не достоверны, $p > 0,05$ (рис. 1).

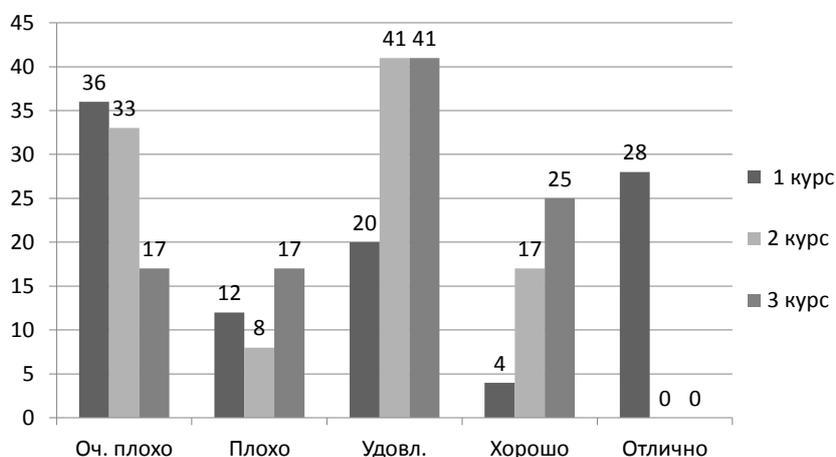


Рис.1 Развитие скоростных способностей у юношей (25м вольным стилем на ногах с доской)

Анализируя уровень развития у юношей скоростно-силовых качеств, выявлено, что наибольшее число студентов продемонстрировали низкий

уровень развития скоростно-силовых способностей: 60% и 8% - студенты 1 курса, 56% и 20% - 2 курса и 48% и 16% - 3 курса, $p > 0,05$ (рис. 2).

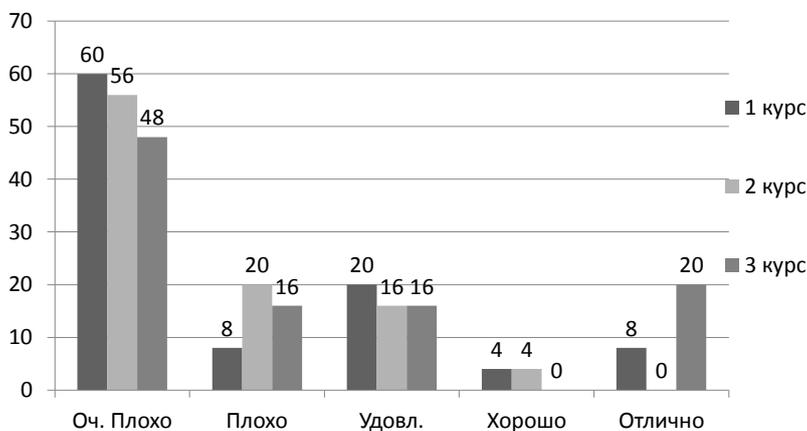


Рис.2 Развитие скоростно-силовых способностей у юношей (50м вольным стилем)

Средний уровень выявлен у 20% юношей 1 курса и 16% - 2 и 3 курсов. Высокий уровень продемонстрировали 12 % юношей 1 курса, 4% - 2 курса и 20% - 3 курса, различия достоверны, $p < 0,05$.

Анализ развития выносливости позволил определить, что самый низкий ее уровень выявлен у студентов 1 и 2 курса – 76%, 34 и 67%, соответственно, $p > 0,05$. Высокий уровень ее развития продемонстрировали только 4% юношей 1 курса и 16% - 3 курса (рис. 3).

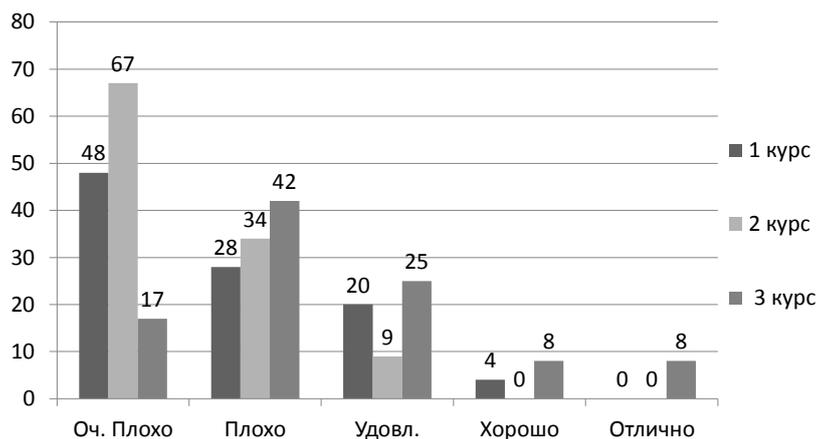


Рис.3 Развитие выносливости у юношей (дистанция, проплываемая за 6 минут)

Очевидно, что отсутствие достоверных различий у студентов младших курсов указывает на то, что период адаптации для них представляет собой достаточно пролонгированный характер. Поэтому они не способны были быстро прогрессировать в работоспособности на занятиях в плавательном бассейне. При анализе компонентов учебных нагрузок необходимо обращать внимание на то, что процентное соотношение применяемых упражнений, в перспективе, должно варьироваться в соответствии с выявленными показателями развития физических качеств и плавательных навыков.

Таким образом, сравнивая соотношения показателей, необходимых для совершенствования техники спортивных способов плавания у юношей 1, 2 и 3-х курсов между собой, было определено, что у студентов достаточно низкий уровень развития скоростно-силовых способностей и выносливости на младших курсах. Наиболее высокие показатели развития быстроты продемонстрировали 28% первокурсников, а скоростно-силовых качеств – 8% юношей 1-го курса и 20% - 3-го курса; выносливости 16% 3-го и 4% студентов 1-го курса.

Анализ показателей развития быстроты у девушек выявил, что на достаточно высоком уровне быстрота развита у 41% девушек 1 курса, 58% девушек 2 и 3 курса (рис. 4).

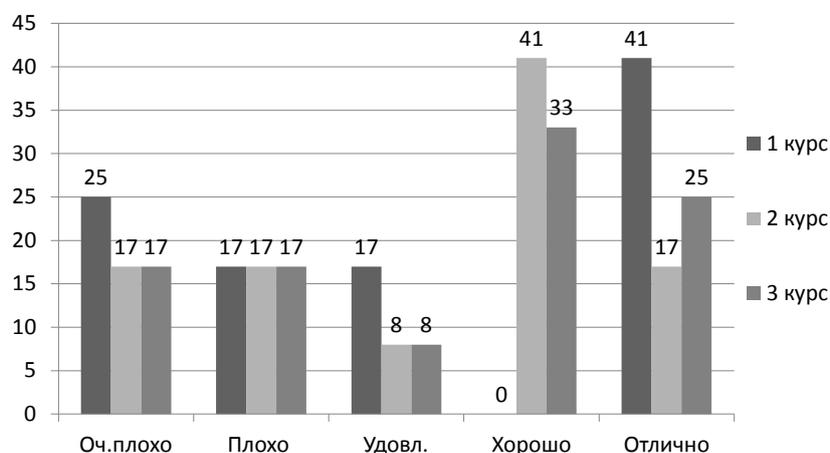


Рис. 4 Развитие скоростных способностей у девушек (25м вольным стилем на ногах с доской)

Скоростно-силовые качества у 50 - 67% студенток развиты на низком уровне. У 8% и 17% девушек 1 курса, у 8% и 25% - 2 курса и у 4% и 29% -3 курса скоростно-силовые качества развиты на высоком уровне. При этом, у 8 - 17% девушек всех курсов данное физическое качество развито на среднем уровне (рис. 5).

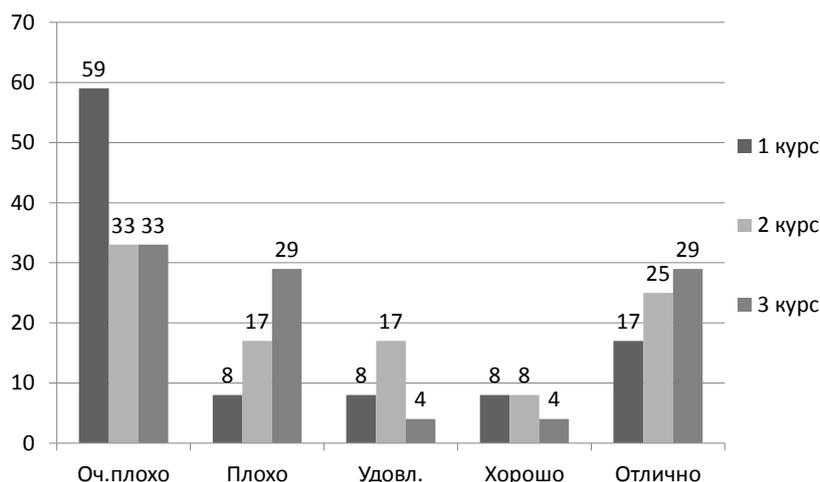


Рис.5 Развитие скоростно-силовых способностей у девушек (50м вольным стилем)

Анализ развития у девушек выносливости свидетельствует о том, что у 92 % девушек 1 курса и 67 % - 2 и 3 курсов данное качество развито на низком уровне. У 8% девушек 1 курса, 33% - 2 курса и 25% - 3 курса выносливость развита на среднем уровне и только у 8% студенток 3 курса выявлен высокий уровень ее развития (рис. 6).

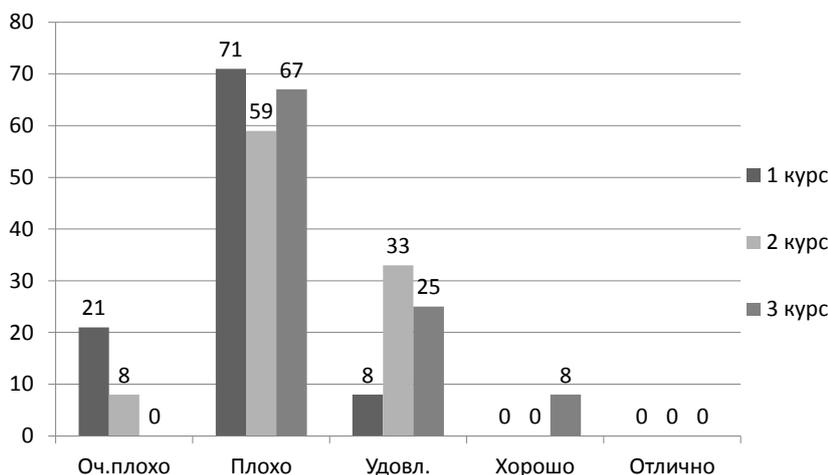


Рис. 6 Развитие выносливости у девушек (дистанция, проплываемая за 6 минут)

По полученным данным выявлено, что у девушек всех курсов показатели выносливости и скоростно-силовых качеств развиты на низком

уровне. Но при этом, у 41-58% девушек всех курсов выявлен достаточно высокий уровень развития быстроты.

При визуальном анализе показателей динамики плавания следует отметить, что удержание тела на плаву в горизонтальном положении и передвижение вперед за счет водно-опорных движений, а также согласование движений с дыханием в большей мере обеспечивается необходимой циркуляцией воздуха за счет дыхательной системы организма. Это связано с большим объемом вдыхаемого воздуха (ЖЕЛ), необходимостью включения специальных упражнений на задержку дыхания и дифференцировку мышечных усилий на суше и в воде.

Включение дыхательной гимнастики и комплексов упражнений на напряжение, расслабление мышц в учебный процесс даст возможность повысить качество формирования плавательных навыков. Улучшение функциональной подготовленности, согласования движений с дыханием способствует более качественному овладению техники спортивного плавания студентами вуза. Вышесказанное позволит также миновать и возрастной фактор, который, как правило, оказывает влияние на более эффективное обучение детей быстрее, чем взрослых.

Список литературы

1. Александров, А.Ю. Обучение плаванию самобытными способами. [А.Ю. Александров, Л.С. Малыгин]; Моск. гос. акад. физ. культуры. – Малаховка, 2007. – 5с.
2. Баранцев, С.А. Оценка эффективности учебных занятий со студентами групп ОФП с различной спортивной направленностью / С.А. Баранцев, Е.Н. Колесников, С.В. Пехтерев, М.А. Скородумов // Новые исследования / Институт возрастной физиологии РАО. – 2010. - №3 (24). – С. 97 – 107.

3. Булгакова, Н.Ж. Плавание: учебник для ВУЗов/Под общ. ред. Н.Ж. Булгаковой – М.: Физкультура и спорт, 2001г. – 89с.
4. Ганчар, И.Л. Методика преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования / И.Л. Ганчар – Одесса: Друк, 2006. – 72с.
5. Иванков, Ч.Т. Методические основы теории физической культуры и спорта / Ч.Т. Иванков – М.: «ИНСАН», 2005. – С. 87, 88.
6. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта [Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов]. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - С. 17, 61, 270.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМ НАРУШЕНИЕМ

СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Снигур М.Е., Котова А.В.

(Снигур М.Е. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания;

Котова А.В. - студентка 3 курса)

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут

***Аннотация.** В статье рассматривается физическая подготовленность детей дошкольного возраста с речевым нарушением средствами подвижных игр. Предлагается классификация подвижных игр по физическим качествам применяемая на занятиях по физической культуре с детьми дошкольного возраста с речевым нарушением*

***Ключевые слова:** физическая подготовленность, дети дошкольного возраста с речевым нарушением, подвижные игры.*

THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL PREPAREDNESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH INFRINGEMENT BY MEANS OF OUTDOOR GAMES

Snigur, M. E¹. the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of theory and methodology of physical education

Kotova V. A.² 3rd year student, Sugutsky state pedagogical University, Surgut

Abstract. The article discusses the physical fitness of preschool children with speech infringement by means of outdoor games. Classification of outdoor games on physical kastam used in the physical training of children of preschool age with speech violation

Key words: physical fitness, preschool age children with speech violation, outdoor games.

За последние десятилетие в России отмечается стойкая тенденция к ухудшению показателей здоровья детей дошкольного возраста. Дефекты речи являются достаточно частым отклонением в состоянии здоровья детей в возрасте 4-7 лет, их распространенность по данным литературы, составляет 15-30% среди дошкольников. Нарушения речи в той или иной степени влияют на различные стороны жизни ребенка: отражаются на его деятельности, поведении, на физиологических функциях детского организма, развитии двигательных качеств [3].

Проблема поиска путей повышения эффективности физического воспитания детей дошкольного возраста на основе обеспечения тренирующего эффекта и оздоровительной направленности занятий по физической культуре является актуальной [2].

Подвижная игра, как и любая дидактическая игра, направлена на достижение определённых целей воспитания и обучения. Использование подвижной игры в занятии помогают повысить работоспособность детей, способствуют переключению с одной деятельности на другую и развить физические качества [1]

На констатирующем этапе нашего исследования, который проходил на базе МБДОУ детский сад «Капелька» была поставлена следующая цель: проверить влияние подвижных игр на развитие физической подготовленности детей с речевым нарушением.

Для получения представления о физической подготовленности детей с нарушением речи в данном дошкольном учреждении нами была проведена диагностика на основе Тест - программы «Мониторинг физического развития детей дошкольного возраста» которая позволила обобщить данные 22 детей старшего дошкольного возраста с речевым нарушением.

Для анализа состояния физической подготовленности дошкольников нами использованы тесты: бег на 300 метров - для определения физической работоспособности и выносливости; бег на 30 метров - для определения скоростных способностей; прыжок в длину с места - для измерения динамической силы мышц нижних конечностей; наклон вперед сидя - для измерения активной гибкости позвоночника и тазобедренных суставов; вис на перекладине - для оценки статической выносливости и силы мышц верхнего плечевого пояса.

Распределение детей на типологические группы на основе полученных результатов физической подготовленности оценивали по 5-уровневой шкале: «высокий» (100% и выше), «выше среднего» (85-99% от должного), «средний» (70-84% от должного), ниже среднего (51-69%) и «низкий» (50% и ниже).



Рис. 1. Физическая подготовленность детей дошкольного возраста с речевым нарушением на начало эксперимента

Данные на рисунке 1 свидетельствуют о том, что из 22 испытуемых 50 % детей соответствует среднему уровню физической подготовленности, 25% находятся на ниже среднем уровне, 13% детей находятся на низком уровне и только у 6% выявлен высокий и выше средний уровень физической подготовленности. При изучении структуры распределения детей по уровням физической подготовленности в ходе тестовых испытаний наибольший интерес представляет количественная характеристика детей, обладающих низким и ниже среднего уровнями развития физических качеств. По имеющимся научным данным, именно этот контингент лиц составляет «группу риска», наиболее подвержен заболеваниями и обладает неполноценным физическим развитием.

В процессе отбора содержания подвижных игр для удобства практического использования в процессе экспериментальной работы была проведена их **классификация** (схема 1).

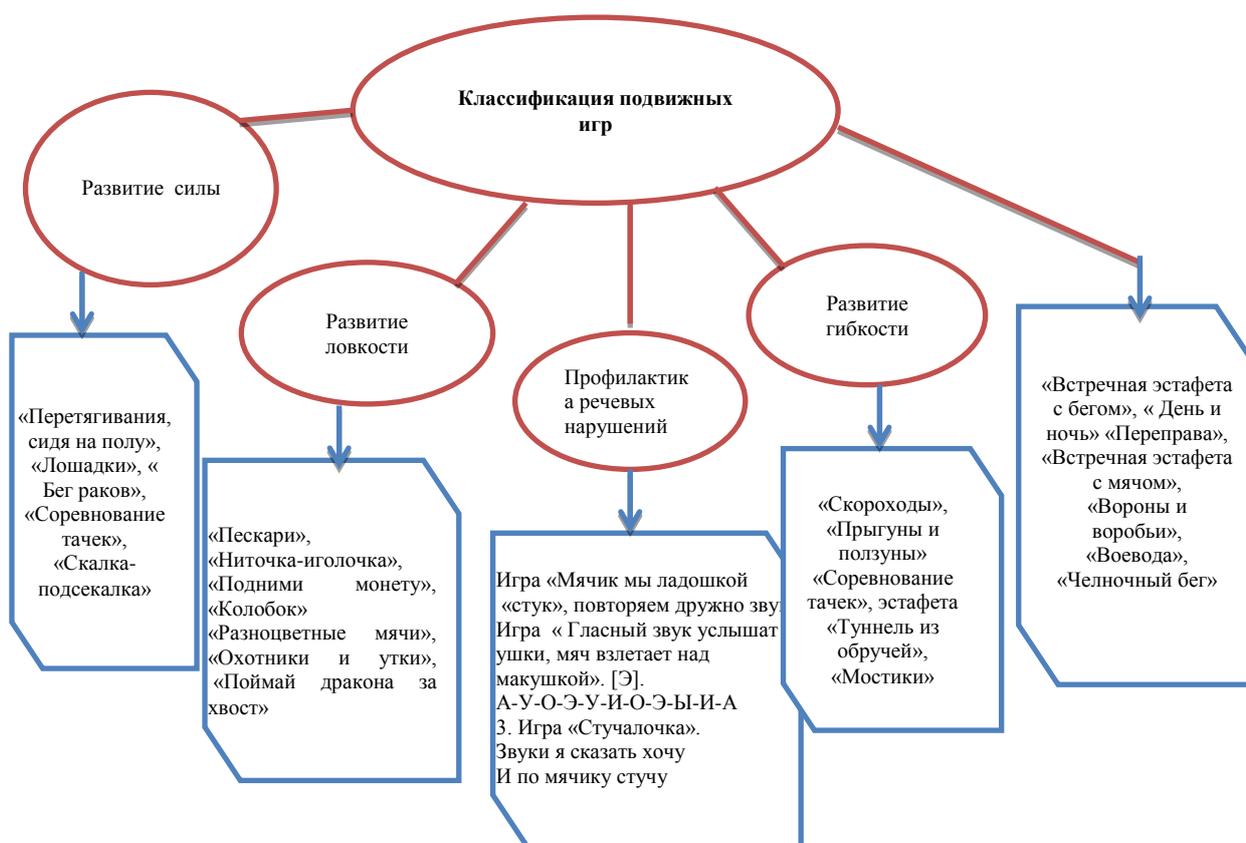


Схема 1. Классификация подвижных игр

В процессе отбора содержания подвижных игр для удобства практического использования в процессе экспериментальной работы была проведена их *классификация* (схема 1).

Подвижные игры различают по двигательному содержанию, иначе говоря, по доминирующему в каждой игре основному движению (игры с бегом, игры с прыжками и т.д.).

По образному содержанию подвижные игры делятся на сюжетные и бессюжетные. Для сюжетных игр характерны роли с соответствующими для них двигательными действиями. Сюжет может быть образный условный

В бессюжетных играх все дети выполняют одинаковые движения. Особую группу составляют хороводные игры. Они проходят под песню или стихотворение, что придает специфичный оттенок движениям.

По характеру игровых действий отличаются игры соревновательного типа. Они стимулируют активное проявление физических качеств, чаще всего - скоростных.

По динамическим характеристикам различают игры малой, средней и большой подвижности. Интерес у играющих детей вызывают привлекательные манипуляции предметами и речевками с

Подвижные игры применялись в непосредственно образовательной деятельности дошкольного учреждения на занятиях по физической культуре три раза в неделю.

На формирующем этапе эксперимента (в конце года) нами было проведено повторное тестирование физической подготовленности детей с речевым нарушением и были получены следующие результаты (рис. 3).

Данные на рисунке 3 свидетельствуют о том, что из 22 испытуемых 40 % детей соответствует среднему уровню физической подготовленности, 25% находятся на ниже среднем и выше среднем уровне, 12% детей находятся на высоком уровне и только у 4% детей выявлен низкий уровень физической подготовленности. При изучении структуры распределения детей по уровням физической подготовленности в ходе тестовых испытаний наибольший

интерес представляет количественная характеристика детей, обладающих низким и ниже средним уровнями развития физической подготовленности.

По имеющимся научным данным, именно этот контингент лиц составляет «группу риска», наиболее подвержен заболеваниями и обладает неполноценным физическим развитием.

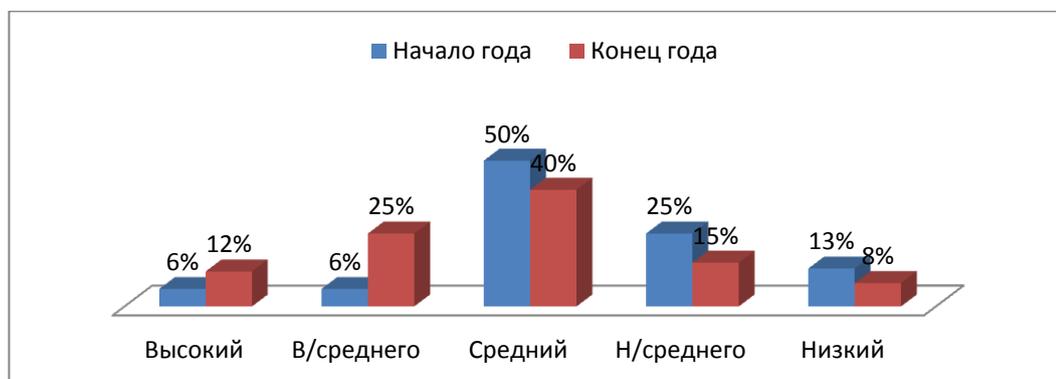


Рис. 3. Сравнительные показатели физической подготовленности детей дошкольного возраста с речевым нарушением

Сравнивая полученные данные по окончанию эксперимента (рис. 3) можно увидеть что увеличилось количество детей соответствующих высокому и вышесреднему уровню физической подготовленности. Также уменьшилось количество детей со средним и ниже средним уровнем физической подготовленности.

Таким образом, на основании проведенного исследования необходимо констатировать, что проведение подвижные игры по предлагаемой классификации будут способствовать более высокому уровню физической подготовленности, если применять их не на одном занятии, а в различных формах непосредственно-образовательной деятельности.

Список литературы

1. Снигур Итоги исследования двигательной активности детей 6-7 лет проживающих в приподно-климатических условиях среднего Приобья

- /М.Е. Снигур/ / Педагогика и психология: Сборник научно-методических статей.: Выпуск №4 -Ханты-Мансийск, 2014.- С. 44-51
2. Снигур М.Е. Подвижные игры-как средство физического воспитания детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГТ / М.Е. Снигур, Е.А. Чаплинская // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Международной XVII научно - практической конференции. – г. Москва, 2014.- С. 144-147
3. Филиппова С.О. Спутник руководителя физического воспитания дошкольного учреждения методическое пособие для руководителей физического воспитания дошкольных учреждений / Под ред. С.О.Филипповой. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007.- 416с.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Бабенкова О.С., Ничипорук А.А., Тарасюк Н.А.

Курский государственный университет, г. Курск

Статья посвящена проблеме применения интерактивных познавательных стратегий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности современных специалистов в условиях глобализации. Авторы статьи рассматривают образовательные возможности

применения интерактивных познавательных стратегий и особенности их использования в высшей школе с целью совершенствования процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Важнейшей целью современного профессионального образования является всестороннее развитие личности будущего специалиста, способного эффективно реализовывать профессиональное взаимодействие с целью решения актуальных профессиональных задач в условиях глобализации различных языков и культур. В этой связи является актуальной проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности современных кадров на основе применения системы интерактивных познавательных стратегий, позволяющих значительно интенсифицировать образовательный процесс.

Применение интерактивных образовательных стратегий направлено на формирование у будущих специалистов индивидуальной образовательной траектории. Важнейшая роль в реализации процесса обучения иноязычному общению специалистов отводится интерактивным познавательным стратегиям, которые направлены на реализацию оптимального взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессионально-направленной коммуникативной образовательной среде в ходе решения профессионально-направленных познавательных задач. Интерактивные познавательные стратегии определяют не только успешность овладения коммуникативными умениями на иностранном языке, но и всестороннее развитие будущего специалиста. Стратегия — это способы и приемы решения профессионально-направленной задачи, которую обучающийся ставит перед собой в процессе профессиональной коммуникации на иностранном языке в постоянно развивающейся образовательной среде в условиях взаимодействия различных языков и культур с различными социальными партнерами.

В процессе взаимодействия на иностранном языке обучающиеся учатся отбирать, приобретать, организовывать и интегрировать новые знания для

решения профессиональных коммуникативных задач в избранной сфере. Интерактивные образовательные стратегии способствуют формированию всех составляющих коммуникативной компетентности будущих специалистов, поскольку они являются средством овладения профессиональных знаний, средством развития профессиональных коммуникативных умений, средством овладения творческими способами коммуникативной деятельности, а так же опытом профессиональной деятельности.

В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в современных условиях могут реализовываться следующие виды интерактивных стратегий: кооперативные, координативные и контрадактивные.

Выбор стратегии в процессе осуществления профессиональной коммуникации в избранной сфере обеспечивается спецификой решаемых профессионально направленных задач. В процессе формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов на основе применения интерактивных познавательных стратегий реализуются следующие этапы: осознание познавательной коммуникативной задачи; сопоставление и соотнесение познавательной коммуникативной задачи с ранее изученными с целью отбора коммуникативных средств и информационных источников; дифференциация познавательной коммуникативной задачи; идентификация познавательной коммуникативной задачи; планирование результатов коммуникативной познавательной деятельности; выделение опорных фактов, определяющих специфику познавательной коммуникативной задачи; анализ и отбор фактов, отражающих специфику познавательной коммуникативной задачи; конкретизация опорных фактов в определенной социокультурной ситуации; социокультурная интерпретация фактов в определенном познавательном контексте; использование различных видов аутентичных источников необходимых для решения коммуникативной задачи; анализ, оценка и отбор коммуникативных средств и форм представления информации, необходимой для решения познавательной коммуникативной задачи;

соотнесение познавательной коммуникативной задачи с коммуникативными средствами и социокультурными условиями; сотрудничество с субъектами познавательной коммуникативной деятельности; координация деятельности субъектов образовательного процесса; перепроверка соответствия полученных результатов с целями конкретного проекта; запрос необходимой дополнительной информации; корректировка результатов познавательной коммуникативной деятельности [Щепилова 2005:35-36].

Построение данной модели предусматривает тесную взаимосвязь аспектов иноязычного образования: развивающего, учебного познавательного и воспитательного.

Применение интерактивных познавательных стратегий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности способствует достижению конечной цели образовательного процесса- формирование личности специалиста нового типа, способного гибко реагировать на вызовы современного профессионального сообщества и достойно представлять им защищать интересы своей страны в нем с помощью применения различных средств межкультурной коммуникации.

Образовательный потенциал интерактивных познавательных стратегий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности заключается в следующем:

- 1) формирование профессиональной мотивации;
- 2) овладение профессиональными стратегиями построения коммуникации с целью решения задач в сфере иноязычного образования;
- 3) расширении профессионального коммуникативного и общекультурного кругозора будущих специалистов в условиях глобализации;
- 4) развитие профессионально-значимых способностей, определяющих эффективность дальнейшей профессиональной деятельности в процессе общения с зарубежными партнерами.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов основывается на реализации следующих теоретических подходах: коммуникативный, проблемно-деятельственный и компетентностный. Эффективность процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности обеспечивается реализацией системы следующих принципов: принцип профессиональной направленности; принцип коммуникативной направленности обучению иноязычному говорению; принцип диалога культур, принцип речемыслительной активности; принцип проблемности; принцип интегративности [Пассов 1991].

Список литературы

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Изд. 2–е. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для ст-тов вузов, обуч. по спец. 033200 «Иностр. яз.» / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 245 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Лапыко Т.П.

Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского,
г. Брянск

Развитие педагогики как науки тесно связано с изучением влияния различных сфер жизнедеятельности человека на процесс его воспитания: культуры, религии, политики, экономики, образования.

Согласно культурно-исторической теории развития личности, успешность воспитания как процесса формирования важных личностных качеств индивида зависит от социальной ситуации его развития, содержательное наполнение которой представлено в культурных традициях, нравственных нормах, моделях обучения или образцах экономического, религиозного, политического поведения.

В системе высшего образования часто предметом дискуссии является вопрос о роли тех или иных личностных качеств[4], особенностей в профессиональном становлении педагога, а также - возможностях, условиях их совершенствования с учетом тенденций развития общества.

По мнению ряда авторитетных философов, педагогов, ученых, чьи имена являются знаковыми в истории развития педагогической мысли (Я.А. Коменский, И.Кант, В.О.Ключевский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.), одним из таких качеств является нравственность.

Нравственная культура педагога является более сложным феноменом, который является результатом синтеза его нравственности и культуры.

Шевченко Л.Л.[8] считает, что нравственная культура педагога есть система таких характеристик его личности как:

1) культура этического мышления (способность морального суждения, умение пользоваться этическим и эстетическим знанием, различать категории добра и зла, гармонии и красоты, применять нравственные нормы в педагогической деятельности);

2) культура чувств (способность к моральному резонансу с детьми, сопереживанию детскому миру и др.);

3) культура поведения, характеризующая конкретный способ реализации в педагогической практике помыслов, знаний и чувств, степень их превращения в повседневную норму поступка;

4) этикет как соответствие форм, стиля, методов, средств взаимодействия с детьми моральным нормам и правилам.

Первым этапом формирования этой культуры является развитие нравственных чувств педагога, в первую очередь, любви к детям и умения ее проявления в педагогически целесообразных формах. Далее следует формировать ответственность за жизнь и здоровье детей (физическое, психическое, нравственное); терпимость, милосердие, доброжелательность, бескорыстие, самоотдачу, доверие, способность к моральному резонансу с детьми и способность к сопереживанию детскому миру.

Данное мнение созвучно рассмотрению нравственности как личностной, интегративной характеристики педагога, составляющими которой являются: доброта, честность, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм [5,с.251]; основы гуманности как осознанного и сопереживаемого отношения к человеку как высшей ценности[5,с.254]. Наличие этого качества у педагога является неперенным условием его развития у детей.

Известный педагог современности Ш.А. Амонашвили в книге «Духовная основа образования»[1] , рассуждая об учителе, указывает на ценность любви и доброты, творчества и новизны, интуиции и мудрости, оптимизма и терпения, мужества и преданности, понимания своего учительского величия и скромности [там же].

Педагог, по мнению Ш.А. Амонашвили, «должен из урокодателя, из судьи и оценщика знаний превратиться в соавтора души ученика, в мудрого и доверительного соискателя вместе с ним смысла учёбы и жизни, сотрудничать с учеником» [1]. Поэтому для него педагогика – высшее искусство.

Так же Ш.А. Амонашвили пишет: «Нельзя воспитать нравственность, будучи безнравственным». Отсюда важна необходимость постоянного творческого восхождения учителя к вершинам нравственности и следования правилам: «Уча — учимся», «Воспитывая — воспитываемся», «Образовывая — образовываемся сами» [там же].

Заслуживает внимания в контексте данной статьи и педагогический опыт известного русского историка, священнослужителя и педагога В.О.Ключевского, у которого есть много высказываний о нравственности и русской культуре. Например, он считал, что нравственное чувство есть чувство долга [6]. Весьма актуально другое мнение В.О.Ключевского: «Неокрепшая голова (о ребенке) особенно легко гнется под влиянием неприятных, тяжелых обстоятельств: тут нужно поддержать, ободрить ее, и она будет свободно и легко развиваться»; «Дома дитя привыкает понимать и любить своих, в школе – приучается жить с чужими,... учится превращать чужих в своих ближних»[6].

Отметим, что авторитетность представленных мнений о нравственности как важной личностной особенности учителя доказана временем, многолетней педагогической практикой.

Одним из базовых понятий действующей стратегия образования в современной России является компетенция. Она, по мнению А.А. Деркача, может существовать в виде деятельности (отлично от знаний); применяться к решению различного рода задач в различных ситуациях (отлично от умений); осознаваема (отлично от навыков); базируется на знаниях, умениях и навыках; формируется посредством применения активных и интерактивных методов работы [2,с.192-193].

Анализ содержания образовательных стандартов высшего образования показал, что компетенций, направленных на формирование нравственной культуры педагога немного. Например, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) Психолого-педагогическое образования (44.03.02), в интересующем нас контексте, требует развития следующих компетенций:

-способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции;

-способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции;

-способность к самоорганизации и саморазвитию посредством применения законов развития современной социальной и культурной среды, овладения моральными нормами и основами нравственного поведения, выполнения научного исследования;

-способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики [7,с.8-9].

Содержательной основой данного процесса может быть изучение таких учебных дисциплин как философия, история, культурология, политология, социология, педагогика, основы педагогического мастерства, менеджмент, профессиональная этика, а также история педагогики, философия образования, технологии решения педагогических задач, методология и методы научного исследования и т.п. с применением интерактивных методов.

Так знакомство с философскими основами нравственности целесообразно осуществлять через инициирование персонального участия студентов в обсуждении различных нравственных концепций. На этой основе приобретается опыт нравственных суждений с опорой на философские знания, которые становятся основой формирования профессиональной позиции. Изучение истории в таком контексте требует изучения не только конкретных исторических фактов, событий, но и поиска причин морально-нравственного характера, которые мотивировали поведение конкретных личностей. Анализ теории и практики менеджмента, моделирование различных управленческих ситуаций позволят будущему педагогу научиться принимать решения, руководствуясь соответствующими морально-нравственными нормами. Фундаментальность таких норм станет предметом обсуждения в рамках дисциплины «Профессиональная этика». Актуализация культурных ценностей, традиций, достижений позволит студенту получить важный для формирования его нравственных чувств опыт эмоционально-нравственных переживаний, например, в ходе просмотра

документальных фильмов, экскурсий в режиме реального времени. В качестве дисциплины по выбору может быть предложен для изучения курс «Религиоведение», в содержании которого должен быть представлен детальный анализ духовно-нравственных норм, ценностей представителей различных религиозных конфессий. Организация и проведение студентами-педагогами социологических исследований мнений представителей различных социальных групп, общностей о нравственности, ее ценности для современных людей может стать важным этапом в формировании их научного мировоззрения, понимании фундаментальной ценности нравственной культуры человека.

Считаем, что особая роль в этом процессе должна выполняться педагогикой, в которой нашли отражение самые выдающиеся примеры нравственных поступков, проявления нравственных чувств, нравственного служения представителей этой профессии независимо от исторической эпохи, национальной принадлежности. Изучение таких примеров, как правило, имеет положительный эффект для профессионального развития студентов.

Далее обратим внимание на некоторые модели, формы и методы подготовки будущих учителей, применение которых способствует успешному формированию их нравственной культуры.

В первую очередь, это касается модели сотрудничества между различными субъектами образовательной деятельности (студентами и преподавателями, учителями и студентами, студентами и учащимися), при наличии уважения, ответственности, понимания, готовности принимать совместные решения. Важнейшим методом работы в таких условиях является диалог[3], творческий обмен мнениями. Однако не все, по разным причинам, готовы к реализации данной модели, особенно - в постоянно изменяющихся условиях: корректируется содержание образования, обновляются требования к результатам деятельности обучающегося и обучаемого, в том числе – с экономической точки зрения.

Другим вариантом является модель конструктивного взаимодействия участников образовательной деятельности, согласно которой, даже в конфликтных ситуациях, осуществляется поиск ресурсов для сохранения отношений, решения поставленных задач, посредством обращения к нормам этики и нравственности.

Имеет место и конформная модель взаимодействия: один или несколько субъектов считают несущественными некоторые проблемы, недостатки, ошибки в достижении поставленных целей, нарушая при этом этические, нравственные нормы профессиональных отношений.

Формирование опыта анализа и моделирования указанных вариантов взаимодействия участников образовательной деятельности необходимо рассматривать как важный элемент профессиональной подготовки учителя в контексте развития соответствующих компетенций. Применение современных информационных технологий может существенно повысить эффективность данной работы посредством корректного отбора информационных ресурсов (текстов, видеосюжетов) преподавателем, студентом по различным критериям для решения различных задач.

Например, при разработке презентации по какой-либо теме делается акцент на одних особенностях личности педагога, а при устном ответе - на других, новых; в самостоятельной работе студент выделяет одни аргументы в защиту своей позиции, при обсуждении - дополняет ее другими. Так формируется способность к самоорганизации и саморазвитию, ответственному и качественному выполнению поставленных задач.

Подтверждением объективности наших рассуждений являются результаты проведенного нами мини-исследования мнений студентов о роли некоторых качеств педагога в его профессиональной деятельности на занятиях по педагогике. С этой целью им было предложено выполнить письменные задания-ситуации, в которых необходимо изложить свою точку зрения - ответ на поставленный вопрос.

Далее представим эти задания и полученные результаты.

Ситуация для размышления и выбора 1. «Каким качествам личности педагога Вы отдадите предпочтение: вера в добро, отзывчивость, стремление понять и помочь ученику преодолеть трудности обучения или, наоборот, эгоистичность, отсутствие стремления понять и помочь обучаемому в преодолении трудностей?»

Результаты: все студенты (52 человека) сделали выбор в пользу «первого» набора качеств. Значит, формирование нравственной культуры будущих педагогов – архиважная и актуальная задача современного образования. У них есть личностный потенциал для ее решения.

Ситуация для размышления и выбора 2. «Как Вы считаете, что в нашей жизни педагогу «второго» типа мешает развивать в себе качества «первого» типа? Укажите эти факторы, причины».

Анализ эмпирического материал, полученного при выполнении второго задания, и обобщение его результатов, позволили нам прийти к следующим выводам:

1. Необходимо активизировать воспитательную работу с будущими педагогами (53 %), особенно, по развитию ответственности (21 %).
2. Подготовка учителей должна способствовать формированию устойчивой профессиональной мотивации (50 %).
3. Факторами «риска» являются отсутствие любви к детям (19 %); неадекватная самооценка (17 %); неуважение к труду учителя (11 %).
4. Некоторые студенты обратили внимание на такие явления как злость, эгоизм, снижение ценности живого общения, издержки современного воспитания и новых образовательных технологий.

При написании эссе на тему «Педагогические идеи... и их значение для современности» (в рамках одного из туров педагогической олимпиады) все участники конкурса проанализировали нравственную составляющую профессиональной деятельности конкретного педагога.

В заключение отметим, что активная работа по формированию нравственной культуры педагога в системе высшего образования, изучению

позитивных и негативных факторов ее развития является фундаментальной основой сохранения гуманистической традиции в образовании и человеческой цивилизации. Благодаря этой традиции интерес к образованию, сохранение потребности в приобретении разнообразных знаний, опыта, компетенций будет иметь место у людей всегда, независимо от состояния здоровья, этнической или религиозной принадлежности, политических взглядов, экономического положения и социального статуса. У каждого человека заложены природой потребности в познании, любви, уважении, положительных эмоциях. Главная задача педагога – их сохранить, приумножить посредством нравственного, гуманного отношения к ученику.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Духовная основа образования [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://royallib.com/read/amonashvili_shalva/duhovnaya_osnova_ob_azovaniya.html (дата обращения: 14.06.16).
2. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах: Учебное пособие/А.А.Деркач, Е.В. Селезнева.- М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК»,2007.-248 с.
3. Лапыко Т.П. Диалог преподавателя и студента в научно-исследовательской работе //Материалы международной научно-практической конференции "Технологии активного обучения в профессиональном образовании», 25-26 ноября 2011 г. Брянск, «Курсив», 2011.С.350-354.
4. Лапыко Т.П. Личностная составляющая формирования общекультурных компетенций в высшем профессиональном образовании // Проблема формирования общекультурных компетенций в профессиональном образовании: Материалы

научно-практической конференции, 23 – 24 ноября 2012 г. /Под общ. редакцией М.С. Сидориной. Издано на средства внутривузовского гранта НИР № 64-К. – Брянск: Ладомир, 2012. – 317 с. - с.214- 217.

5. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с. – С.251.
6. Ключевский В.О.О нравственности и русской культуре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://royallib.com/book/klyuchevskiy_vasiliy/o_nravstvennosti_i_ruskoj_kulture.html (дата обращения: 14.06.16).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавр) 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Утв. Приказом Минобрнауки Российской Федерации 14.12.2015 № 1457. С.8-9.
8. Шевченко Л.Л. Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: теория и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-vospitanie-nravstvennoy-kultury-uchitelya-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki-teoriya-i-praktika#ixzz4BfoHgHMA> (дата обращения: 14.06.16).

АКТУАЛЬНОСТЬ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Максимова Г.С.

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. В.М. Шукшина, г. Бийск

Современное общество свободно и толерантно к тем, кто не вписывается в рамки общепринятых норм. Однако порой подобная свобода имеет явные негативные явления. Например, слабо развитое моральное сознание личности и, как следствие, низкий уровень этической культуры.

Проблема нравственности, этики появилась еще во времена Сократа и Аристотеля. В древности великие мыслители рассуждали, писали трактаты о значимости этики в жизни общества. Этика является одной из форм общественного сознания, основа для создания социальных институтов и иерархий, условие формирования целесообразной и сознательной трудовой деятельности людей. Сегодня этика понимается как учение о морали и нравственности, направленное на изучение сущности, смысла и результатов поступков и деяний людей, социальных групп и сообществ.

В педагогической науке и образовании этика занимает особое место, так как носители этой социально значимой профессии на протяжении столетий являются эталонами и примерами для подражания. Идеальный облик педагога, который создавали философы и педагоги с давних времен, представляет собой совокупность требований, предъявляемых педагогической профессией к личности преподавателя. Эти требования менялись в связи с изменением общественно- исторической практики общества [2].

Следует отметить, в рамках понятия профессиональная этика педагога целесообразно рассмотреть речевой этикет, речевое поведение в сети – Интернет и дресс-код педагогических работников.

Под речевым этикетом понимается система требований (норм, правил), регламентирующих каким образом необходимо устанавливать, поддерживать и прерывать контакт с другим человеком в определённой ситуации. Нормы речевого этикета весьма разнообразны, в каждой стране присутствуют свои особенности культуры общения.

Понятие речевой этикет педагога имеет отличия и особенности, так как оно обусловлено спецификой педагогического речевого общения – «задачей использования слов как средства передачи знаний и воспитания человека». По мнению А. К. Михальской, речевой этикет учителя должен стать «высшим образцом, выражающим систему «должных и желаемых ценностей» [4].

Действительно, формируя речевую культуру учащихся, педагогу необходимо владеть ею в совершенстве. Ребенок перенимает речевые нормы взрослого, порой повторяя интонационную и эмоциональную окраску своего педагога.

Особенности речевого поведения в условиях Интернет-общения анализируются в монографиях зарубежных авторов: D. Crystal, S.C. Herring.

D. Crystal вводит термин Netspeak (англ. «язык интернета») и анализирует речевые особенности использования различных сред общения: электронная почта, чаты; языковую специфику веб-сайтов, форумов, гипертекстов; отмечает: «Людям открыто больше возможностей оказывать воздействие на язык Web, чем при использовании любых других коммуникативных сред, поскольку они действуют по обе стороны коммуникативной ситуации: и воспринимают, и производят. Они не только читают текст, но и могут добавлять свои соображения» [5, p. 208].

В наше время большинство людей активно общаются в социальных сетях, на форумах и т.п. Педагоги, конечно, не являются исключением. Однако не следует забывать, что на каждое недопустимое высказывание, откровенная фотография педагога подвергнет сомнениям его профессионализм и этический образ со стороны невидимых наблюдателей.

Дресс-код (англ. dress code – кодекс одежды) – форма одежды, требуемая при посещении определённых мероприятий, организаций, заведений. Как известно из психологии, первое впечатление о человеке формируется в первые 15 секунд. Поскольку глубину внутреннего мира за это время разглядеть невозможно, то естественно, что мы обращаем внимание на внешний вид. В профессиональной среде все чаще поднимается вопрос о внешнем виде учителей. Педагог в силу специфики профессии всегда находится в центре внимания, в связи, с чем его внешний вид неизбежно подвергается критике. Поэтому представители педагогической профессии стиль и цветовая гамма в одежде, опрятность играют немаловажную роль. Подавляющее большинство работников образования считают, что самый оптимальный вариант того, как должен выглядеть учитель – деловой стиль. При этом следует выбирать нейтральные пастельные тона в одежде.

Смена нравственных стереотипов и ценностных ориентаций, и как следствие, излишняя демократизация общества, привели к необходимости нормативно-правового регулирования профессиональной этики педагогических работников. Соблюдение педагогической этики на сегодняшний день приобретает законодательную основу. Растет количество нормативно-правовых документов, в которых закреплены пути решения этой проблемы.

В первую очередь, это приказ Департамента государственной политики в сфере воспитания и молодежи Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 февраля 2014 года № 09-148 о принятии педагогическим сообществом Кодекса профессиональной этики педагогических работников [1]. Этот документ содержит рекомендации по организации мероприятий по разработке и принятию этических кодексов, а также непосредственно Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников, осуществляющих образовательную

деятельность, который разработан Министерством образования и науки РФ совместно с Профсоюзом народного образования и науки РФ.

В рекомендациях отмечено, что кодекс является составной частью документов, регламентирующих отношения участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов, администрации, семьи). С целью широкого распространения Кодекса, рекомендуется также его разместить на официальных сайтах учреждений, в средствах массовой информации и социальных сетях.

Процесс принятия кодекса внутри образовательного учреждения должен включать обсуждение на общих собраниях трудового коллектива, педагогических советах, семинарах или круглых столах. Содержание документа согласуется с уставом конкретного учреждения. После принятия документа нужно создать необходимые условия для полной реализации его положений.

Таким образом, уже в 2015 году на официальных сайтах большинства образовательных учреждений появились Кодексы профессиональной этики педагогических работников. Сложно судить был ли соблюден рекомендованный процесс принятия данного документа, тем не менее, в школах, детских садах и других учреждениях, появилось требование о соблюдении профессиональной этике, закрепленное в нормативно-правовой базе образовательной организации.

Согласно указанному выше документу, Кодекс призван повысить эффективность выполнения педагогическими работниками своих трудовых обязанностей, при выполнении которых следует исходить из конституционного положения о том, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью и каждый гражданин имеет право на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, защиту чести, достоинства, своего доброго имени [1].

Быть «образцом профессионализма» и не допускать какой-либо дискриминации (по полу, возрасту, национальности, религии, социальному

статусу и т.д.) – все это явные характеристики педагога с высоким уровнем нравственного сознания и этической культурой.

Однако зачастую Кодекс этики носит формальный характер и отнюдь не является регулятором поведения педагогических работников. Подобная проблема обусловлена различными факторами:

- Не достаточно знаний о профессиональной этике (в связи с плохой профессиональной подготовкой).

- Гендерная принадлежность (так как преимущественная часть педагогических работников – это женщины).

- Попустительский стиль руководства (при таком руководители подчиненные скорее всего не посвящены особенности нормативно-правовой регуляции образовательной организации)

- Негативное влияние неформального лидера (часто в педагогических коллективах присутствуют авторитетные личности, которые ведут за собой остальных коллег)

- Низкий уровень культуры нравственного поведения педагога (может быть связан с семейным воспитанием, проблемными жизненными ситуациями и т.д.).

- Непрестижность педагогической профессии (связана с социальной позицией педагогов, обусловленной низкой заработной платой труда).

В каждом конкретном случае могут преобладать те, или иные факторы формальности соблюдения Кодекса профессиональной этики педагогических работников.

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России говорится о нравственном примере педагога. Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам – все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания

обучающихся. Никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не является собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения [3].

Концепция призывает повысить ценность педагога, его социальный статус и уровень материального обеспечения. «Учитель должен стать уважаемым в обществе человеком, а педагогическая профессия должна быть престижной для молодежи» – установка, которую давно пора реализовать. Ведь в последние десятилетия профессия педагога (учителя, воспитателя) не значится в списке престижных профессий, а его материальное положение оставляет желать лучшего. Однако, следует отметить, документально закреплённые тезисы весьма перспективны и как минимум заявляют о реальной проблеме.

Итак, проблема профессиональной этики педагогических работников в теории и практике педагогической науки обусловила необходимость ее нормативно-правовой регуляции. Описанные в статье документы призваны привлечь внимание общественности и наметить перспективы решения данной проблемы.

Список литературы

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 6 февраля 2014 г. N 09-148 «О направлении материалов».
2. Аристотель Большая этика //Соч.: В 4 т. Т. 4. - М.: Наука, 1984.-С. 114-432.
3. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещения, 2009
4. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 2010
5. Crystal D. Language and the Internet. — Cambridge: Cambridge

University Press, — 2001. — 272 pp. [Электронный ресурс] —

Режим доступа. — URL:

<http://irenehc89ukm.files.wordpress.com/2010/02/david-crystal.pdf>

(дата обращения: 9.09.2012).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ «АДАПТАЦИОННАЯ МОБИЛЬНОСТЬ» ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МЧС РОССИИ

Маринич Е.Е., Баранов К.Г.

ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия

ГПС МЧС России, г. Иваново

Современное общество - это общество стремительных глобальных перемен, предъявляющее высокие требования к образованности, компетентности, профессионализму, общей культуре его членов. Сегодня в образовательных учреждениях высшей школы большое внимание уделяется качеству, обеспечивающему высокую конкурентоспособность учебным заведениям, выход на мировой рынок образовательной деятельности за счет подготовки высококвалифицированных специалистов, удовлетворяющих требованиям международных стандартов. Развитие высшего профессионального образования не может не учитывать происходящие изменения и должно ориентироваться на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высоким уровнем компетентности, адаптации, мобильности и профессионализма.

Обществу, структуре МЧС, в том числе и комплектуемым органам, от которых были направлены курсанты, необходимы выпускники, готовые своевременно решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Умеющие быстро и гибко ориентироваться в обстановке, переключаться с одного вида деятельности на другой, оперативно

включаться в решение стандартных и нестандартных профессиональных задач, т.е. обладающие высоким уровнем сформированности адаптационной мобильности.

В настоящее время интенсифицировались исследования, посвященные проблемам социально-педагогической и профессиональной адаптации. В педагогической науке адаптация рассматривается как целостный процесс активного взаимодействия личности с окружающей средой, где происходит не только адаптация к успешному функционированию в данной среде, но и активное освоение предметного пространства. Процесс адаптационной мобильности личности начинается еще в школе при выборе профиля обучения и будущей профессии, охватывает период пребывания в учреждениях профессионального образования и период вхождения в профессиональную среду. Поэтому его можно рассматривать как систему, состоящую из нескольких подсистем - довузовской, вузовской и послевузовской адаптации.

При анализе системы формирования адаптационной мобильности курсантов пожарно-спасательной академии нами были использованы идеи, изложенные в работах по теории готовности к профессиональной деятельности специалиста пожарной охраны посвящены работы М.И. Марьина, А.П. Самонова, В.Г. Бовина, М.В. Леви, В.А. Варламова, А.А. Брежнева, В.И. Дутова, В.В. Терехнева, В.М. Панарина, Я.С. Повзика и др.

Одним из важнейших факторов, влияющих на процесс формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности, является развитие у них адаптационной мобильности.

Проведенный анализ исследований показал всю сложность проблемы: толкования понятия «формирование адаптационной мобильности» у кого-либо (курсантов, студентов, учащихся, воспитанников и т.д.) нами не найдено.

Профессиональная адаптация - приспособление работника к профессии, активное освоение входящих в ее структуру операций, действий,

движений в соответствии с технологическим процессом (должностными обязанностями), нормами затрат труда, готовность к принятию решений и действиям в общестандартных производственных ситуациях.

А.В. Петровский рассматривает три фазы становления и развития личности, первой из которых является адаптация. Вторая фаза — индивидуализация и третья фаза - фаза индивидуальных новообразований, необходимых для собственного развития [23].

Проблема адаптации - одна из самых фундаментальных междисциплинарных научных проблем, которая изучается как на педагогическом, психологическом, так и на социально-экономическом, медико-биологическом и других уровнях. Это подтверждается данными академика Г.И. Царегородского.

Адаптация курсантов к будущей профессиональной деятельности - одна из самых актуальных проблем, в решении которой заинтересована система профессионального образования. Способность адаптироваться можно назвать одной из особенностей личности человека, формирующейся под влиянием окружающей среды, важной частью которой является образовательное учреждение, где человек проводит один из главных периодов своей жизни, формируется как профессионал и личность. В ходе учебно-профессиональной деятельности курсант овладевает профессиональными компетенциями с целью достижения необходимого профессионального уровня, у него развиваются профессионально значимые качества, приходят в соответствие профессиональные мотивы (намерения) личности и требования со стороны профессии (работодателя), т. е. происходит адаптация к профессиональной деятельности.

На основании теоретического исследования мы пришли к выводу, что профессиональная адаптация курсантов вуза представляет собой процесс приведения основных параметров психофизиологических, социальных, профессиональных и личностных характеристик в состояние динамического равновесия с новыми условиями социальной и образовательной среды,

учебной и профессиональной деятельности, являющимися внешними факторами по отношению к обучающимся.

Во многих профессиональных сферах важно уметь быстро ориентироваться в обстановке, переключаться с одного вида деятельности на другой, оперативно включаться в решение профессиональных задач и выполнение профессиональных обязанностей, т.е. быть мобильным. В основе мобильности лежит процесс пластичности и гибкости. В новейшем словаре иностранных слов и выражений данная дефиниция определяется как - подвижность, способность к быстрому передвижению, действию.

В научной литературе выделяют профессиональную, трудовую и социальную мобильности. Профессиональная мобильность - переход индивида или профессиональной группы из одной профессиональной позиции в другую. Трудовая мобильность - способность населения к изменению места работы, профессии, должности, места жительства, образа жизни в целом. Социальная мобильность - изменение социального статуса, т.е. перемещение индивида (или социальной группы) между различными позициями в системе социальной стратификации[16].

Таким образом, под **адаптационной мобильностью** курсантов пожарно-спасательной академии мы понимаем интегративное, социально обусловленное профессионально-личностное образование, отражающее квалификационный и достаточный уровень овладения ими ключевыми и профессиональными компетенциями на основе мотивированной предрасположенности к самообучению, саморазвитию и самореализации в данной области и обеспечивающее продуктивную профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Войков Р.А. Профессиональное становление личности./Р.А.Войков// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал),2012. №4(12). - С.3-5.

2. Горбачев, В. В. Формирование социально-профессиональной мобильности личности курсанта в развивающей среде ВУЗа МВД России [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.01) / Горбачев Владимир Викторович; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Костромской государственной академии физической культуры и спорта» Кострома, 2015.-4 с.
3. Зеер Э. Ф. Профессиональная мобильность — интегральное качество субъекта инновационной деятельности / Э.Ф. Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк Педагогическое образование в России. — 2011. — № 5. — С. 90–97.
4. Основы управления персоналом: Учебник / А.Я. Кибанов; Министерство образования и науки РФ. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. - 447 с.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ТЕСНОЙ СВЯЗИ С ПРАКТИКОЙ (на примере Санкт-Петербургского университета МВД России)

Иванова Е.С., Байкова И.Н.

Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург

Активная модернизация российского образования, становления нового уклада общества, стремительное развитие науки и техники ставит перед учебными заведениями высшего звена множество задач, важнейшими из которых является обучение и воспитание. Двойная ответственность в решении этих задач ложиться на вузы системы МВД России, так как, выпуская специалиста, мы должны не только дать набор определенных

знаний по профессии, но и привить нравственные ориентиры, выработать ответственность, воспитать правосознание, патриотизм в контексте гармонично развитой и свободно интегрирующейся в обществе личности. Воспитания такого специалиста в настоящее время невозможно без тесной связи с практической составляющей [1].

Огромное значение в вопросе профессионального воспитания сотрудников полиции имеет возможность непосредственного, близкого, постоянного общения обучающегося с практическим работником по своей будущей специальности. Одной из таких возможностей являются курсы повышения квалификации для сотрудников различных подразделений МВД России. Организуя курсы не на выездных площадках, а непосредственно на базе обучения будущих специалистов, действующие работники могут передавать свой опыт напрямую, принимая активное участие как в учебном процессе, так и встречаясь с курсантами во внеучебное время. Такие курсы были организованы в нашем университете по предложению Экспертно-криминалистического центра (далее – ЭКЦ) МВД России и по согласованию с ДГСК МВД России по дополнительной профессиональной программе «Почерковедческая экспертиза (исследование почерка и подписи)» для экспертов, имеющих допуски по данным видам экспертиз [2].

Анализ проведенных курсов позволяет с уверенностью утверждать, что и курсанты, и слушатели получили огромную пользу. Программа курсов была ориентирована не только на закрепление имеющихся знаний, но и на приобретение глубоких профессиональных компетенций с целью применения полученных знаний, умений и навыков в своей служебной деятельности. Выполняя поставленные задачи в лабораториях, судебные эксперты активно общались с курсантами, обменивались накопленным опытом проведения экспертиз и исследований. Учитывая, что география мест службы прибывших на курсы обширна, курсантам удалось познакомиться с различными методиками и школами экспертных исследований в области почерковедения. Важной и полезной можно считать встречу курсантов,

обучающихся по специальности «Судебная экспертиза» с заместителем начальника профильного отдела ЭКЦ, специализирующегося на производстве почерковедческих экспертиз и исследований. На этой встрече у курсантов была возможность узнать непосредственно от действующего эксперта высокой квалификации о сложных экспертных случаях, зачастую возникающих на практике, обусловленных повышенным уровнем знаний преступников о противодействии раскрытию и расследованию преступлений, и о современных возможностях успешного пресечения такой противоправной деятельности.

Такой обмен опытом, знаниями и навыками способствует углублению профессиональных компетенций будущих специалистов, формирует любовь к профессии, вырабатывает ответственность и расширяет кругозор.

Проблема сочетания теории и практики при образовательном процессе не нова, она была поставлена еще в 30-х годах прошлого столетия и было предложено значительное количество ее решений, но проблема профессионального воспитания личности специалиста, особенно правоохранительной системы, которая неразрывна связана с практикой, встает на данном этапе развития нашего общества достаточно остро.

В последнее время происходит переосмысление общественных ценностей с позиции извлечения из их уроков для современности. И одним из таких выводов является понимание того, что кроме знания будущему специалисту необходимо и профессиональное воспитание. Прививая любовь к будущей профессии, показывая и объясняя всю значимость и важность дела, которое выбрано будущим специалистом той или иной области, мы – педагоги развиваем интерес к изучению дисциплин по профессии, вызываем желание познавать больше во вне урочное время, а значит развиваться как в данной области, так и в целом. В этом ключе снова, но уже по новому с особой остротой встает задача соединения практической и теоретической составляющих в подготовке современного специалиста.

Рассматривая данный вопрос стоит отметить и ту проблему, что многие выпускники высших учебных заведений России по окончании не идут работать по полученной специальности. В некоторых случаях это не возможность найти работу по профилю подготовки, но в большинстве случаев выпускники и не ищут работу в своей сфере. Во первых, по нашему мнению это связано, с тем, что молодых специалистов без опыта работы неохотно берут на работу. Вторым аспектом и, как нам кажется более важным, является то, что молодой специалист сам не заинтересован в своем трудоустройстве по профессии, и причина этого именно то, что в процессе обучения не была привита любовь и уважение к своей профессии, понимание ее значимости для общества, а также интерес и возможность самосовершенствования в данной отрасли знаний.

Можно считать положительный опытом нашего университета по профессиональному воспитанию, так как за прошедший период состоялось 7 выпусков слушателей по экспертной специальности, и статистика свидетельствует, что 90 % выпускников, освоивших указанную образовательную программу, проходят службу по специальности в экспертных учреждениях системы МВД России, и по отзывам комплектующих органов успешно реализуют полученные компетенции в своей профессиональной деятельности. Принято считать, что выпускники высших учебных заведений МВД России получают четкое распределение после окончания вуза, но у них так же есть выбор направления своей деятельности. В подразделениях МВД России существуют различные службы: служба тылового обеспечения, кадровые и воспитательные подразделения, службы информационного обеспечения и непосредственно следственные, оперативные и службы по охране общественного порядка. Для профессионального воспитания и профориентации немаловажное значение имеет работа куратора в образовательном заведении, специфика которой уже рассматривалась авторами ранее [3].

В период реформирования многих градообразующих отраслей, подготовка высококвалифицированных и профессионально ориентированных кадров остается приоритетной задачей. По мнению авторов опыт профессионального воспитания в Санкт-Петербургском университете МВД России может быть интересен и для других профильных вузов.

Список литературы

Нормативно-правовые акты:

1. Концепция развития гражданского законодательства.
Одобрена Решением Совета при Президенте Российской Федерации по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07 октября 2009 г. Разработана на основе Указа Президента Российской Федерации от 18 июля 2008 года № 1108 «О совершенствовании Гражданского кодекса Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации от 21 июля 2008 г. № 29 (часть I). Ст. 3482.
2. Приказ МВД России от 9 января 2013 года № 2 «Вопросы определения уровня профессиональной подготовки экспертов в системе МВД России» // www.garant.ru/ – информационно-правовой портал «Гарант».
3. Байкова И.Н., Иванова Е.С. Положительный опыт деятельности профильного куратора по воспитанию курсантов и слушателей образовательных учреждений системы Министерства внутренних дел России (на примере Санкт-Петербургского университета МВД России). // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Том. Выпуск III, Санкт-Петербург. 2016, с.51-53.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ - ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Мицкевич С. Э.

Южно-Уральский государственный медицинский университет МЗ РФ,
г. Челябинск

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности [4]. Одной из важных составляющих в организации процесса подготовки специалистов в настоящее время является участие в научно-исследовательской деятельности. Участие в научной работе развивает творческие способности в различных формах профессиональной деятельности, побуждает стремление к углублению знаний, формирует аналитические, прогностические, коммуникативные умения, профессиональные и личностные качества [9]. Решение этой задачи вряд ли возможно только путём передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Поэтому научно -исследовательская работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, она должна стать его основой, чтобы студент, будущий специалист, научился самостоятельно добывать знания и стремился к самообразованию [5]. Перспективы развития учебных заведений, в том числе вузов, в плане подготовки высококвалифицированных специалистов подразумевают и сознательную, целенаправленную, самостоятельную, познавательную деятельность каждого студента. Научная информированность, компетентность специалиста – это также его интеллектуальный потенциал, ориентированный на познавательную активность, систему определенных исследовательских умений, без которых невозможна творческая деятельность в рамках его специальности [1,2].

Специалист – не склад научной информации, а создатель на ее основе новых знаний, творческих технологий обучения и воспитания [3].

Научно-исследовательская работа студентов – это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведённое для этого аудиторное или внеаудиторное время. Это особая форма обучения по заданию преподавателя, выполнение которого требует активной мыслительной деятельности. Методологическую основу исследовательской работы студентов составляет деятельностный подход, предполагающий ориентацию целей обучения на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, то есть на реальные ситуации, в которых студентам надо проявить знание конкретной дисциплины [10]. Под исследовательской работой студентов также следует понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способности ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание понять не только усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений [9].

Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, научно-исследовательской является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста [2,8]. Научные лаборатории и кружки, студенческие научные общества и конференции – все это позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований. Так или иначе исследовательской работой занимаются все студенты вузов. Написание рефератов, курсовых, выпускных квалификационных (дипломных) работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых

простых исследований. Но более глубокая научная работа, заниматься которой студента не обязывает учебный план, охватывает лишь некоторых. Студент, занимающийся научной работой, отвечает только за себя, только от него самого зависят тема исследований, сроки выполнения работы, а также, что немаловажно, будет ли выполнена работа вообще. Затрачивая свое личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения [7].

Мотивирование к научно-исследовательской работе, должно быть основано на удовлетворении потребностей молодежи на каждом этапе научно-образовательной карьеры. Результатом научной деятельности является создание продукта, отличающегося новизной, оригинальностью и уникальностью [8].

Существует следующая классификация научно-исследовательской работы студентов:

1. НИРС, включенная в учебный процесс, т. е. проводимая в учебное время в соответствии с учебными планами (учебно-исследовательская работа).

Она включает написание рефератов, докладов, исследовательских заданий в период практик, курсовых и дипломных работ. При выполнении перечисленных работ студенты осваивают аналитические, поисковые и синтезирующие элементы научной работы, в результате чего у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения и обобщения результатов исследования, элементы критического мышления и комплекс творческих способностей.

2. НИРС, выполняемая во внеучебное время – это работа студентов в научных кружках и семинарах, в конкурсах на получение грантов, работа в научно-исследовательских подразделениях, самостоятельная научно-исследовательская деятельность. Руководство деятельностью студентов осуществляется научными руководителями темы. Участие в научно-исследовательской работе помогает студентам постигать основы своей

специальности, применять знания в решении практических задач, развивает навыки работы в научно-производственных коллективах.

3. Организационно-массовые мероприятия, стимулирующие развитие НИРС. К организационно-массовым мероприятиям относятся конкурсы, предметные олимпиады, конференции, выставки.

Предметная олимпиада – состязание учащихся учреждений высшего профессионального образования, требующее от участников демонстрации знаний и навыков в области одной или нескольких изучаемых дисциплин. Их проведение направлено на повышение качества подготовки будущих специалистов, выявление и развитие их творческих способностей, а также на формирование кадрового потенциала для исследовательской и научной деятельности.

Проведение предметных олимпиад — перспективная и эффективная форма организации НИРС. Данная форма может быть проведена в несколько этапов, каждый из которых отличается по количеству участников и степени сложности заданий. Победители предыдущего этапа проходят в следующий этап. Интерес к проведению данной формы повышается при проведении командных соревнований и включении в состав команд студентов различных курсов. Для решения предлагается комплексная многоэтапная задача, требующая использования потенциала всех участников, кроме того студенты имеют возможность отработать отдельные профессиональные навыки на тренажерах-симуляторах и разработать алгоритм действия в реальных условиях (сценарий деловой игры). Поощрение победителей предусматривает начисление бонусных баллов по балльно-рейтинговой системе. Не менее значимым для студентов является моральное стимулирование (грамоты, дипломы, призы в виде научных пособий и монографий), уважение и признание старших товарищей, одногруппников и преподавателей [7,8].

Таким образом, использование многообразных форм НИРС повышает мотивацию студентов вузов в получении знаний и овладении профессиональными компетенциями.

Список литературы

1. Горева, Е.А. Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета /Е.А. Горева, С.Э. Мицкевич // Сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Актуальные проблемы и достижения в медицине». Самара, 2014. – С. 112-115.
2. Горева, Е.А. Мотивация творческой деятельности студентов в современном образовательном процессе /Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич // Сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии». Челябинск, 2014. – С. 50-52.
3. Горева, Е.А. Интерактивные методы обучения /Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич //Сборник: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации. Материалы II Всероссийской (V внутривузовской) науч.–практ. конф., посвященной Дню российской науки. Челябинск, 2014. С. 40–42.
4. Горева, Е.А. Применение инновационных технологий в современном образовательном процессе /Е.А. Горева, И. А.Федоров, С.Э. Мицкевич ///Сборник: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации. Материалы I Всероссийской (IV внутривузовской) науч.–практ. конф., посвященной Дню российской науки. 2013. С. 50–51.
5. Горева, Е.А. Особенности применения внеаудиторных инновационных форм обучения на кафедре факультетской педиатрии

ЮУГМУ/Е.А. Горева, И. А. Федоров, С.Э. Мицкевич, О. Г. Степанов //Сборник: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации Материалы IV Всероссийской (VII внутривузовской) научно-практической конференции. 2016. С. 37-39.

6. Кульбах, О.С. К проблеме воспитания студентов медицинских вузов как неотъемлемой части профессионального образования./ О.С. Кульбах, Е.Р. Зинкевич // Мир науки, культуры образования. 2012. – №4(35) С. 178-181

7. Мицкевич, С.Э. Возможности рейтинговой системы в подготовке востребованного специалиста / С. Э. Мицкевич, Е.А. Горева // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки.2014.С. 46-48

8. Мицкевич, С.Э. Возможности повышения учебной мотивации студентов медицинской специальности / С. Э. Мицкевич, Е.А. Горева //Тенденции развития психологии, педагогики и образования Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Казань, 2015. С. 35-37.

9. Мицкевич, С.Э. Использование инновационных методик в системе высшего медицинского образования для обучения навыкам общения и профилактики конфликтов / С. Э. Мицкевич, Е.А. Горева // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 140-142.

10. Ситуационные задачи по педиатрии (экспертная оценка медицинской документации) / Горева Е.А., Куличков В.И., Мицкевич С.Э., Медведева Л.В., Пушкарева Ю.Э., Федоров И.А., Жаков Я.И. Учебное пособие / под общ. ред. Я.И. Жакова. Челябинск, 2013.

ОПЫТ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ВЫПОЛНЕНИЮ НАУЧНОЙ РАБОТЫ

Пустыгин А. Н.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск

Одной из важных составляющих в организации процесса профессиональной подготовки является участие студентов высших учебных заведений в научно-исследовательской деятельности. Участие в научной работе развивает творческие возможности и таланты в различных формах профессиональной деятельности, мотивирует стремление к объективации и углублению знаний, формирует аналитические качества мышления [1,3].

Конечно, учебные лаборатории и факультативы, участие в работе студенческих научных обществ и конференций предоставляет возможности студенту понять основы научной работы, найти руководителей, оппонентов и единомышленников для своих исследований. Так или иначе исследовательской работой занимаются многие студенты вузов, иногда не придавая этому значения. Выполнение рефератов, курсовых, квалификационных работ обязательно предполагает проведения пусть несложных исследований, хотя не каждому исполнителю этих работ по силам её выполнение. Кроме того, значительная часть успевающих студентов не могут похвастаться устойчивой исследовательской мотивацией. Но более глубокая научная работа оказывается возможной в форме учебно-исследовательских коллективов, которые могут создаваться как на основе организационных решений, так и для достижения каких-либо исследовательских целей при изучении объективно-существующей научной задачи [2,6].

Формирование студенческих исследовательских коллективов в перечисленных формах позволяет достичь сразу нескольких методических и педагогических целей, имеющих важное значение для привития профессиональных качеств. Достижение таких целей в стандартном учебном

процессе может происходить только в случайно сложившихся условиях или просто стихийно [3].

Одной из главных достижимых целей при формировании студенческих научных коллективов следует признать построение системы отношений, моделирующей функционирование настоящего исследовательского подразделения, нацеленного на решение научной задачи. При этом в студенческой среде зачастую формируются устойчивые личностные связи, сохраняющиеся на протяжении всего периода обучения, а иногда и после завершения обучения, насколько возможно это отследить [4].

Другой достижимой целью можно указать эффект взаимного усиления мотивации не только в учебе по стандартной программе, но и в достижениях учебно-исследовательских целей, которые возникают как подзадачи, объединяющей коллектив.

Участие группы студентов в решении учебно-исследовательской задачи практически всегда сопровождается заметным повышением интереса к изучению дисциплин, базовых в отношении к поставленной задаче. Однако иногда приводит к уменьшению внимания к дисциплинам других учебных циклов, для чего приходится прикладывать определенные меры противодействия [4].

Культивирование НИР студентов, привлечение к этой деятельности, насколько это возможно, широкого круга участников осложняется рядом объективно существующих трудностей, обусловленных внешними условиями существования высшего образования. Эти трудности являются одной из проблем педагогики и психологии высшей школы. Анализ статистических данных за 1999–2003 гг. показал, что при общем росте численности студентов в вузах России, их участие в выполнении научно-исследовательской работы постоянно сокращается. В 1999 г. удельный вес студентов, участвующих в оплачиваемых работах, достигал 6,3 %, а в 2003 г. – всего 1,4 % общего числа студентов, т. е. уменьшился более чем в 4,5 раза [5].

Результатом научной деятельности является создание продукта, отличающегося новизной, оригинальностью и уникальностью. Описываемые методические и организационные задачи были проверены экспериментально в течении 2007/08 и 2008/09 учебных годов в Южно-Уральском государственном университете. По решению совета вуза были организованы учебно—исследовательская и учебно-методическая лаборатории, ориентированные на решение нескольких учебно-методических задач цикла программных продуктов. Результатом выполнения студенческим коллективом инициативных работ стало формирование прототипа учебных программ, основные отличительные черты которых отражены в коллективной монографии [6].

Опыт создания и организации деятельности студенческих лабораторий показал высокую эффективность и хорошие результаты в достижении поставленных методических целей, о чем свидетельствует написанная учебная монография.

Список литературы

1. Горева, Е.А. Мотивация творческой деятельности студентов в современном образовательном процессе /Е.А. Горева, А.В. Петренко, С.Э. Мицкевич // Сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии». Челябинск, 2014. – С. 50-52.
2. Горева, Е.А. Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета /Е.А. Горева, С.Э. Мицкевич // Сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.–практ. конф.: «Актуальные проблемы и достижения в медицине». Самара, 2014. – С. 112-115.
3. Мицкевич, С.Э. Возможности повышения учебной мотивации

- студентов медицинской специальности / С. Э. Мицкевич, Е.А. Горева //Тенденции развития психологии, педагогики и образования Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Казань, 2015. С. 35-37.
4. Мицкевич, С.Э. Использование инновационных методик в системе высшего медицинского образования для обучения навыкам общения и профилактики конфликтов / С. Э. Мицкевич, Е.А. Горева // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 140-142.
 5. Момот, А. И. и др. Организационно-методические основы активизации функционирования системы НИРС / А. И. Момот // Научно-исследовательская деятельность в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. НИИВО, 2003. Вып. 5.
 6. Пустыгин, А. Н. Инструментальные средства для изучения программного обеспечения с открытым исходным кодом/ А.Н. Пустыгин, Д.С. Ботов, М.Ю. Ежов, И.С. Ермолаев, А.С. Новиков, В.П. Поляков, К.М. Ханкин // Учебное пособие под редакцией А. Н. Пустыгина - Челябинск. Издательство ЮУрГУ. 2008, 114 С.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ОПЫТ ОЦЕНКИ И КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КЕЙСОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ В МАЛЫХ ГРУППАХ ПО МЕТОДИКЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

Бокий О.В.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
г. Санкт-Петербург

Как отмечается в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, новая концепция обучения иностранным языкам в техническом вузе направлена на формирование и развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Коммуникативное обучение иностранным языкам ставит своей целью овладение студентами коммуникативной компетенцией, позволяющей практически реализовать усвоенные ими умения и навыки для успешного разрешения коммуникативных задач. Этому способствует использование активных методов в практике обучения иностранному языку, что помогает повышению эффективности преподавания иностранных языков в вузе и формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. В процессе обучения студентам прививаются навыки решения типичных проблем, возникающих в экономической деятельности, а они сами становятся активными участниками учебного процесса.

Государственный стандарт высшего профессионального образования по иностранным языкам требует качественно иной системы контроля и оценки успехов студентов. Проблема контроля и оценки качества обучения, определение уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией, а также различными видами речевой деятельности становится одной из ключевых проблем в методике преподавания иностранных языков. В данной

работе мы остановимся на контроле за качеством знаний при работе над кейсами в малых группах. Контроль в обучении иностранным языкам является составной частью учебного процесса, главной задачей которого является сформировать у студентов языковую, речевую и социокультурную компетенции. Он способствует стимуляции учебной деятельности учеников, повышает их мотивацию к учению, показывает прогресс, который они делают в обучении. С другой стороны, он позволяет учителю получать информацию о качестве своей работы, об эффективности используемых им методов и приемов. У каждого учителя должна быть своя система контроля, используемая постоянно и студенты должны постоянно ощущать, что учитель контролирует их прогресс, уровень и качество овладения навыками и умениями. Таким образом, преподаватель должен помнить, что при подготовке к очередному занятию важнейшей задачей является поиск необходимых форм контроля и организации.

В настоящее время одним из наиболее эффективных активных методов, используемых при обучении деловому английскому языку студентов-экономистов, является метод кейс-стади. Актуальность применения метода кейс-стади в отечественной высшей школе сегодня объясняется прежде всего ориентацией процесса обучения на формирование у студентов профессиональной компетентности, способности к постоянному обучению и самосовершенствованию. Результатом его применения при изучении английского языка будут не только знания, но и коммуникативные навыки, навыки профессиональной деятельности, в том числе на иностранном языке, применимые на практике.

Данный метод нашел особенно широкое применение при обучении деловому английскому языку. Преподавание делового английского языка на кафедре английского языка в СПбГЭУ ведется на 1-11 курсе по учебно-методическому комплексу Market Leader издательства Longman, который предусматривает блочно-модульную систему подачи материала. Каждый модуль заканчивается кейсом, представляющим собой описание реальной

ситуации, отражающей комплекс знаний, умений и навыков, которым студентам должны были овладеть в ходе работы над материалом модуля и закрепить в работе над кейсом. Он является своего рода итогом, завершением работы над модулем, а полученные результаты свидетельствуют об успешности усвоения материала модуля. Технология работы с кейсом на занятии сравнительно проста и состоит из индивидуальной работы, работы в малых группах, а также презентации результатов работы малых групп в ходе общего обсуждения в рамках учебной группы. Обучение английскому языку на данном этапе ведется через содержание, а не с помощью лексических и грамматических упражнений.

Описанные методы обучения иностранным языкам заставляют преподавателей все больше прибегать к ним, поскольку центральной фигурой обучения, главным действующим лицом процесса обучения становится студент. Работа над кейсом требует от студента мотивации, заинтересованности в решении проблемы, развития самостоятельного мышления, умения слушать, учитывать альтернативную точку зрения, умения работать в команде и находить решения поставленной задачи. А это выдвигает на первый план использование на занятиях обучение в малых группах или обучение в сотрудничестве. Главной задачей этой методики является создание комфортных условий для активного совместного обучения студентов. Работа малыми группами может применяться для углубления пройденного материала, для выработки новых идей, на завершающем этапе учебного процесса с целью подведения итогов. Использование обучения в сотрудничестве способствует повышению его эффективности, улучшает отношения в студенческой группе.

Возможность использования работы в сотрудничестве позволяет преподавателям справиться с основным препятствием на пути качественной подготовки студентов по иностранным языкам. Далекое не все студенты обладают сформированными умениями и навыками, которые они могут применять на практике. С другой стороны, в той же группе имеются

студенты, получившие качественную подготовку по иностранному языку. Преимуществом работы в малых группах является то, что она может гарантировать участие каждого члена группы с разными возможностями в равной степени. К тому же надо объяснять студентам, что работа в группе – это не развлечение в учебное время, а учебная деятельность, которая способствует повышению уровня знаний и развивает навыки работы в команде. Как справедливо отмечает И.А.Зимняя, участие группы в коллективной форме учебной деятельности вызывает у обучаемых чувство удовлетворения и создает впечатление полезности, необходимости, правильности своей собственной речевой деятельности [1, С.28]/

При этом важно отметить, что простое использование работы студентов в сотрудничестве будет бесполезным, если результаты работы студентов не контролируются и не оцениваются должным образом. В связи с этим проблема оценки работы малых групп стала особенно актуальной. Отдельного понятия контроль малой группы в методике преподавания не существует, но его можно рассматривать как одну из организационных форм контроля.

Следует отметить, что принципы работы в команде, коллективные методы работы предлагаются студентам, которые абсолютно не готовы к ним, возникают психологические проблемы общения, без преодоления которых, метод работы в сотрудничестве не может достичь своих образовательных целей. Отдельные члены малой группы не привыкли работать в группе и получать коллективную оценку. В группе могут оказаться лидеры с высокой самооценкой, которые будут стремиться сделать работу самостоятельно, не пытаясь организовать работы всех членов команды. Другой момент, вызывающий проблемы, – это оценка студентов друг другом внутри группы, которая должна вовлекать всех членов группы в совместную работу, но может привести к значительной потере доли эффективности, поскольку отрицательный отзыв о работе других студентов вызывает всеобщее порицание и приводит к отсутствию объективности.

Важным моментом оценки работы в малых группах является разработка критериев оценки, которые были бы надежны, объективны, свободны от предвзятости. Трудность представляет тот момент, что этот метод работы ориентирован не только на приобретение знаний, а затем и их оценку, но и на определение эффективности индивидуальной и коллективной работы членов малой группы. Оценка качества подготовки и работы студентов осуществляется в двух направлениях: оценка уровня освоения дисциплины, оценка компетенций обучающихся. Работа обучающихся над содержанием кейса в малых группах может быть оценена преподавателем по следующим критериям: достаточная глубина раскрытия темы, умение принимать решения и аргументировать их, владение логикой построения рассуждений, навык поиска и анализа информации, навык межличностного общения, активность, а также навык устного и письменного общения на иностранном языке (лексика, грамматика). Соответственно, в процессе оценивания студентов необходимо использовать как традиционные, так инновационные виды и формы контроля.

Проблемы контроля являются актуальными как для педагогической теории, так и для педагогической практики, поскольку повышение качества преподавания и обучения неразрывно связано с улучшением системы контроля. Сегодня роль контроля резко возрастает в связи с задачами введения нового государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и новыми задачами обучения. Контроль будет осуществляться на должном уровне только тогда, когда он будет проводиться регулярно, дифференцированно и объективно. Необходимо рассматривать содержание и организацию контроля речевых умений в тесном единстве с контролем языкового материала.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Учебное сотрудничество в процессе обучения иностранному языку в школе // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Пермь-Москва. 1998. С.25-31

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Косточакова М.Г., Сунчугашева Т.А.

МБОУ «Аскизский лицей-интернат» им. М.И. Чебодаева
с. Аскиз Республика Хакасия

Новый стандарт устанавливает новые требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы. Они отличны от принятых в 2004 году. Новый ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО) выдвигает требования к формированию у школьников метапредметных результатов – универсальных учебных действий (личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных), которые должны стать базой для овладения ключевыми компетенциями, «составляющими основу умения учиться».

Требования ФГОС НОО не являются чем-то абсолютно новым для практикующих педагогов, и все же у многих педагогов они вызывают тревогу и неуверенность в своих силах. Как спроектировать урок, который формировал бы не только предметные, но и метапредметные результаты? Какие методы и приемы работы будут эффективны? Какие формы организации деятельности учащихся стоит применять? Нужно ли отказаться от традиционных форм преподавания? Это далеко не все вопросы, которые сегодня задает учитель, который будет реализовывать новый стандарт в своей педагогической деятельности.

Технологический процесс подготовки урока современного типа по-прежнему базируется на известных этапах: определение цели и задач; отбор содержания учебного материала; подбор методов и приемов обучения; определения форм организации деятельности школьников; подбор домашнего задания; определения способов контроля; подбор вопросов для подведения итога работы. Теперь учителю на каждом этапе должен

критически относиться к подбору форм и методов работы, содержания, способов организации деятельности учащихся, так как главная особенность заключается в изменении характера деятельности учителя и обучающихся на уроке. Деятельность учащегося представлена в трех аспектах: познавательном, коммуникативном и регулятивном.

Алгоритм проектирования урока с точки зрения требования новых ФГОС: - четко определить и сформулировать для себя тему урока; - определить место темы урока в учебном курсе; - определить ведущие понятия, на которые опирается данный урок; - обозначить для себя ту часть учебного материала, которая будет использована в дальнейшем. Определить и четко сформулировать для себя и отдельно для учащихся целевую установку урока – зачем он вообще нужен? Как же определить цель урока в логике системно-деятельностного подхода к образованию? Задачи урока – то, что нужно сделать для достижения результата.

1. Спланировать учебный материал.
2. Подобрать учебные задания, целью которых является узнавание нового материала, воспроизведение, применение знаний в новой ситуации, в незнакомой ситуации, творческий подход к знаниям.
3. Упорядочить учебные задания по принципу «от простого к сложному».
4. Составить три набора заданий: - задания, подводящие ученика к воспроизведению материала; - задания, способствующие осмыслению учебного материала учеником; - задания, способствующие закреплению материала учеником.

Выяснить, над какими конкретно умениями в настоящий момент необходимо работать обучающемуся. Нужно четко представлять, какие универсальные учебные действия формируются на каждом этапе урока. При правильной организации работы на уроке формируется: на этапе объявления темы урока- общеучебные, коммуникативные и познавательные учебные

действия, на этапе сообщения целей и задач - регулятивные, целеполагания, коммуникативные и другие.

Задачи позволяют учителю уже при планировании видеть, на каком этапе урока формируются какие метапредметные результаты.

Продумать «изюминку» урока – вот одна из сложнейших задач для учителя. Каждый урок должен содержать что-то, что вызовет удивление, изумление, восторг учеников – одним словом то, что они будут помнить, когда все другое забудут.

Для того чтобы разработать структуру урока введения нового материала нужны такие этапы урока: мотивационно-целевой, рефлексивно-оценочный. Определить способ оценки результатов урока и рефлексии учащимися хода урока и результатов собственной деятельности.

Спланировать контроль за деятельностью учащихся на уроке, для чего подумать, что контролировать, как контролировать, как использовать результаты контроля. Пример: тема урока «Кто работает на транспорте» (урок открытия нового знания).

Цели деятельности педагога: создать условия для выделения различия и сходства разных видов транспорта; научить определять транспорт электрический и работающий на бензине (керосине), грузовой и легковой.

Планируемые результаты образования:

Предметные: научатся выделять различия и сходства разных видов транспорта; определять транспорт электрический и работающий на бензине (керосине), грузовой и легковой.

Метапредметные УУД: Регулятивные: *осуществление учебных действий* – учитывать выделенные учителем ориентиры действия в учебном материале в сотрудничестве с учителем; выполнять задание в соответствии с поставленной целью. Познавательные: *общеучебные* – ставить, формулировать и решать проблемы; *предметные* – познакомиться со старинными и современными видами транспорта; формировать

представление о назначении транспорта, выделять сходства и различия разных видов транспорта (воздушный, водный, наземный, подземный, пассажирский, грузовой, специальный); - познакомиться с профессиями, связанными с транспортом; отличать электрический транспорт от транспорта, работающего на топливе (бензине, керосине), грузовой от легкового. Коммуникативные: *инициативное сотрудничество* – проявлять активность во взаимодействии для решения коммуникативных и познавательных задач; договариваться о распределении ролей и функций в совместной деятельности (работа в малых группах); *взаимодействие* – строить понятные высказывания.

Личностные: *смыслообразование* – осознавать значение учебной деятельности; проявлять навыки сотрудничества в практической деятельности, уметь не создавать конфликты и находить выход из спорных ситуаций; *нравственно-этическая ориентация* – проявлять уважительное отношение к истории родного народа; осознавать ответственность человека за общее благополучие; проявлять готовность следовать нормам природоохранного поведения.

Разработать домашнее задание, ориентированное на создание учащимися образовательных продуктов, объективирующих их личностные приращения как результат урока. При этом к домашнему заданию предъявляются те же требования, что и к оценочным заданиям в ходе урока: оно должно быть комплексным, предоставлять возможность обучающимся по своему выбору выходить на разные уровни выполнения задания и представления результатов.

Подготовить оборудование для урока так же не мало важный момент. Нужно составить список необходимых учебно-наглядных пособий, приборов и другое. Продумать вид классной доски, чтобы весь новый материал остался на доске в виде опорного конспекта.

Проектируя любой урок, направленный на формирование у учащихся универсальных учебных действий, необходимо максимально использовать

возможности главного средства обучения – учебника. Учебник в школе был и остается основным источником знаний. Практически все учебники для начальной школы прошли экспертизу на соответствие требованиям ФГОС НОО. Это значит, что и в содержании, и в структуре, и в системе заданий заложены идеи, которые позволяют достичь требуемых стандартом результатов. Поэтому на этапе планирования урока необходимо внимательно изучить, какие виды и типы заданий предлагают авторы учебников, разобраться, на формирование каких УУД они направлены.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе нового стандарта, предполагает проведение уроков нового типа. Педагогам предстоит овладеть технологией проведения таких уроков. Современный учитель, используя возможности традиционного урока, также может успешно формировать у обучающихся личностные и метапредметные результаты. Для этого необходимо пересмотреть урок с позиции эффективности применения методов, приемов обучения и способов организации учебной деятельности учащихся на уроке. Необходимо найти им применение наряду с новыми педагогическими технологиями в новой образовательной среде.

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия – к мысли. Система заданий/Под ред.А.Г.Асмолова. М.: Просвещение, 2011
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения/ Педагогика. – М.: 2009 - №4. – с.18-22.
3. Лебедев О.Е. Определение целей урока с позиции компетентного подхода. – М.: Школьные технологии, 2011. - №6. – С.10-17.
4. Осмоловская И. Изменение процесса обучения: от общества индустриального – к информационному. – М.: Народное образование, 2009. - №7.

СЕКЦИЯ №9.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бибикова Э.В.

Майкопский государственный технологический университет, г. Майкоп

С наступлением XXI века определился новый этап развития образования. Активное формирование рыночных отношений в стране, сложные экономические и социальные условия, глобализация, пронизывающая все сферы нашей жизни, – все это способствует возникновению новых проблем в практике преподавания иностранных языков. Становится очевидной необходимостью использование новых методов и подходов при обучении иностранному языку студентов как языковых, так и неязыковых вузов. Новые задачи, которые ставятся перед преподавателями в процессе обучения, состоят в том, чтобы не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие у них творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Решению новых задач способствует применение инновационных педагогических методов и технологий.

Как показывает практика, инновационные методы дают возможность более быстрыми темпами получить нужный результат. Использование разнообразных методов и приемов активного обучения вызывает у студентов интерес к самой учебно–познавательной деятельности, что позволяет создать атмосферу творческого, мотивированного обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, развивающих и воспитательных задач.

Современная система образования должна расширять инновационный и креативный потенциал студентов. Достичь этой цели можно только разумно сочетая традиционные и инновационные технологии обучения. В решении данных задач большую помощь может оказать использование в обучении такой современной технологии, как веб-квест (WebQuest). Веб-квест в педагогике – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета [1]. По сравнению с такими заданиями на основе ресурсов интернета как тематический список ссылок (Hotlist), мультимедийный альбом (Multimedia Scrapbook), поиск сокровищ (Treasure/Scavenger Hunt) и коллекция примеров (Subject Sampler) веб-квест является наиболее сложным как для студентов, так и для преподавателя. Веб-квест направлен на развитие у студентов навыков аналитического и творческого мышления.

Родоначальниками веб-квестов считаются Берни Додж (Bernie Dodge), профессор образовательных технологий государственного университета в Сан-Диего (США) и его ученик Том Марч (Tom March), в то время преподаватель английского языка средней школы города Пауэй штата Калифорния [2,3]. Начиная с 1995 года, ими была разработана модель веб-квеста, как одной из стратегий для успешной интеграции сети Интернет в учебный процесс. Целью веб-квестов является планирование и проведение занятий, на которых бы в полном объеме использовались возможности интернета [4]. Большим плюсом данной методики является возможность использования ее на различных этапах обучения, поскольку преподаватель заранее отбирает языковой материал и планирует изучение нового, опираясь на ранее изученный. Работа с веб-квестом помогает совершенствовать речевые навыки и умения, приобщает к чтению публицистической, художественной и специальной литературы на иностранном языке, способствует реализации креативного потенциала студентов. Главной целью веб-квеста является не «завалить» студента огромным объемом информации, а предоставить ему список web-сайтов, соответствующих тематике занятия и

уровню его знаний, что позволит скорректировать его работу в процессе выполнения учебной задачи и проработки необходимого материала. Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т.п.

Автор данной образовательной технологии Берни Додж предлагает следующие виды заданий для веб-квестов: пересказ, компиляцию, детектив, журналистское расследование, планирование и проектирование, творческое задание, достижение консенсуса, убеждение, самопознание, аналитическую задачу, оценку, научные исследования. Такой, казалось бы, всем известный вид работы как пересказ, здесь принимает несколько иной вид. Он предполагает демонстрацию понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, написания эссе. Интересным видом работы является компиляция, иными словами трансформация информации, полученной из разных источников в новый формат. Это может быть виртуальная выставка, создание маршрута экскурсии и т. д. Такой вид задания как убеждение предполагает склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц. Как видно из заданий, предложенных автором, данная методика дает большой простор для фантазии преподавателя, что в свою очередь позволяет сделать процесс обучения интересным и продуктивным.

Веб – квест имеет четкую структуру и состоит из следующих разделов: введения (Introduction), во время которого преподаватель дает краткое описание темы веб-квеста. Далее следует задание (Task) – формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата. Следующий раздел – это порядок работы и необходимые ресурсы (Process). Здесь дается описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы

(примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т.п.), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом. На следующем этапе преподаватель знакомит студентов с критериями и параметрами оценки результатов будущей работы (Evaluation). В заключении (Conclusion) дается краткое описание того, чему смогут научиться студенты, выполнив данный веб-квест. В разделе использованные материалы (Resources) студентам даются ссылки на ресурсы, которые могут быть использованы для создания веб-квеста.

Веб-квест способствует решению ряда задач при изучении иностранного языка: развивает коммуникативную компетенцию; дает возможность осуществить индивидуальный подход; обеспечивает автономность и самостоятельность учащихся; мотивирует учащихся к применению языковых знаний и изучению нового языкового материала; позволяет использовать большое количество актуальной аутентичной информации; помогает организовать активную самостоятельную или групповую поисковую деятельность учащихся, которой они сами управляют; организует работу над любой темой в форме целенаправленного исследования, как в течение нескольких часов, так и нескольких недель; способствует принятию самостоятельных решений; развивает критическое мышление, тренирует мыслительные способности. При использовании данной технологии, обучение становится менее ориентированным на преподавателя, а студент становится более ответственным за свои собственные знания и сам процесс получения знаний: он должен организовать собственное время, решить в какой форме представить свою точку зрения.

В процессе преподавания иностранного языка в вузе нами было проведено несколько квестов по различным тематикам. Так студентам экологического факультета, обучающимся по направлению подготовки «Ландшафтная архитектура», при изучении темы «Пейзажные сады» было предложено создать квест «Экскурсия по Гайд-Парку». На первом этапе студентам предлагалось продумать маршрут по парку с посещением

наиболее интересных мест. Один из участников квеста должен был стать экскурсоводом и подготовить маршрут в формате презентации Power Point. На следующем этапе было сформулировано задание квеста, а студенты разделились на две группы по 7 человек. Так как задание квеста предусматривало посетить не менее 6 достопримечательностей парка, то для его выполнения предполагалось наличие фотографа, ответственного за подготовку фотографий, историка, в чьи обязанности входил поиск информации о местах посещения, а также веб-дизайнера, который отвечал за итоговую презентацию. Но главные роли отводились редактору и экскурсоводу, от которых зависела демонстрация всей выполненной работы.

На одном из практических занятий были представлены результаты работы в виде презентации для студентов другой группы. Согласно критериям, предложенным на начальном этапе, прошла совместная оценка результатов проделанной работы.

В заключение хотелось бы отметить, что технология веб-квеста может стать одним из вариантов самостоятельной работы. Она позволяет студенту быть не пассивным участником процесса образования, а побуждает его к самостоятельному поиску новых знаний, тем самым повышая и поддерживая интерес к работе. Преподаватель лишь консультирует, помогает и направляет работу в нужное русло. Несомненно, данная образовательная технология очень трудоемкая для преподавателя в процессе подготовки, но результаты работы оправдывают средства.

Список литературы

1. Чистобаева Л.В., Шадже З.М. Инновационные педагогические технологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Чистобаева Л.В., Шадже З.М. // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 4. С. 98-101.

2. Dodge, B. Some Thoughts About Web Quests. 1995–1997 [Электронный ресурс] / B. Dodge. — Режим доступа: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
3. Lighting the Way for Next Era Education [Электронныйресурс] / Tom March. — Режим доступа: <http://tommarch.com/2013/01/learning-environment/>
4. WebQuest [Электронный ресурс] / CreatingWebQuests. — Режим доступа: <http://webquest.org/index-create.php>

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗА ПО КОМПЬЮТЕРНОЙ

3D – МОДЕЛИРОВАНИЮ

Хлопова Е.Н.

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В настоящее время возникла необходимость изучения трехмерного моделирования средствами программного пакета Autodesk 3D MAX для профессиональной подготовки будущих дизайнеров. Область применения трехмерного моделирования используется в дизайне интерьера, ландшафтного дизайна, дизайн выставочных комплексов, создание 3D модели и пр. Технология профессиональной подготовки специалистов в области дизайна должна быть основана на глубоком понимании трехмерных изображений и законов построения.

Имеет важное значение принцип создания 3D визуализации для эффективной подачи дизайн-проекта. Суть дизайна в новой визуальной восприятии фотореалистичного изображения.

3D – моделирование представляет собой изготовление 3D – интерьерного объекта (каркасная модель в виде трехмерного объекта). Трехмерная модель создается посредством множество точек (Points),

соединенных между собой линиями (Lines) и поверхностями (Surfaces). Такие дисциплины как «Компьютерные технологии» и «Моделирование объектов средового дизайна» имеют в процессе обучения для дизайнеров, набор инструментов для теоретические знания и практические навыки в области трехмерного моделирования. Начальный этап подготовки компьютерного трехмерного моделирования представляет собой теоретическое и практическое изучение интерфейса программы и освоение простых трехмерных форм (стандартные и усложнённые примитивы), построение на основе мебели или других объектов интерьера.

Процесс обучения трехмерного моделирования делится на разделы.

Модификаторы – это инструменты для моделирования, дающие искажение и деформации объекта. Такие модификаторы делятся на 16 категорий, для изучения как пример работы данного инструмента была использована категория Parametric Deformers (параметрические деформации), предназначенные для работы с пространством объекта:

- Affect Region (Воздействовать на область, позволяет создавать выпуклость, например ландшафт)
- Bend (Изгиб);
- Displace (Смещение). Делает рельеф геометрии при рендеринге по текстуре;
- Lattice (Сетка). Модифицировать грани и вершины в сетку;
- Mirror (Зеркальное изображение). Отражает модель зеркально;
- Noise (Шум). Создает неровную поверхность модели, придает эффект горы;
- Push (Вздутие). Преувеличивает объект;
- Relax (Выравнивает поверхности и сетки объекта). Разглаживает поверхность полигонов;
- Ripple (Дрожь). Придает поверхность дрожь, кругообразное, похожее как падение от капли воды;

- Shell (Поверхностный слой). Создает из не объемной модели в объемную;
- Slice (Срез). Разбивает модель на части, или может отсоединить от объекта кусочек;
- Skew (Скос, наклон). Искажает объект под наклоном;
- Stretch (Растягивание, сплющивание). Растягивает или сжимает объект;
- Spherify (Сферическая). Объект становится кругообразной формы;
- Squeeze (Вытягивание, сужение). Модификатор вытягивает модель;
- Twist (Скручивание). Скручивает объект;
- Taper (Заострение). Создает заострение модели;
- Substitute (Замена одного объекта другим);
- XForm (Преобразование). Позволяет применять трансформации, на правах модификатора, через стек;
- Wave (Волнообразная поверхность). Придает волны на объекте;
- Bevel (Тиснение со скосом);
- Bevel Profile (Скос по профилю). Тисняет сплайн по профилю.

Раздел булевых операции подразумевает выполнение заданий на умножение, вычитание, пересечение объекта завершается созданием конкретного объекта из интерьерной сцены.

Для изучения каркасного моделирования необходимо освоить следующие типы поверхностей: Editable Mesh (Редактируемый каркас), Editable Poly (Редактируемый многоугольник), NURBS Surface (NURBS-поверхность). По программе необходимо выполнить следующие задание: с помощью Editable Mesh (Редактируемый каркас) – создание объекта «яблоко»; Editable Poly (Редактируемый многоугольник) полигональное редактирование – на примере создание кухни, мягкой поверхности дивана и прочее.

Сплайновое редактирование — это стандартные двумерные геометрические фигуры, такие как прямоугольник, окружность, звезда и т.д.,

а так же линии произвольной кривизны и текстовые символы. В дальнейшем послужат основой для создания сложных трехмерных моделей с помощью методов лофта, вытягивания и вращения. Для выполнения заданий предусматривается на построение кованой мебели с помощью сплайна. Еще существуют сплайновые модификаторы: Lathe – вращения вокруг оси. Extrude – выдавливание. Bevel – выдавливание со скосом. Bevel Profile – выдавливание, с определенным профилем. Sweep – выгнутость.

Метод моделирование «Лофтинга» предназначен для преобразования сплайновых кривых в каркасные трехмерные объекты. Для выполнения объекта строится сечение в виде сплайнов и размещается вдоль некоторой кривой ортогонально к ней. Это полностью определит форму создаваемого трехмерного объекта в пространстве. На примере построение «Лофта» можно создать дверную ручку сложной формой и другие элементы интерьера.

NURBS Surface (NURBS-поверхность) включает три функции:

1. Points (Точки) – используется для создания зависимых NURBS-точек.
2. Curves (Кривые) – используется для создания зависимых NURBS-кривых.
3. Surfaces (Поверхности) – используется для создания зависимых NURBS-поверхностей.

Для выполнения заданий предусматривается:

- Points (Точки), можно использовать на примере создания кованного объекта;
- Curves (Кривые) для выполнения сантехники, т.е. унитаза, умывальник и другие модели интерьера;
- Surfaces (Поверхности) для создания «цветка» с помощью поверхностей.

Методом лоскутного моделирования с использованием модификатора Cloth (Ткань) можно создать материал: скатерть, шторы, подушки и др.

В главе «Методы обработки изображения», необходимо изучить редактор материалов. Изучить настройки параметров материалов. Будущие дизайнеры должны создавать «Карты материалов» – позволяет видеть особенности структуры материала. В интерьере чаще всего используются следующие карты:

- карты отражения (Reflection) для эффекта отражения (зеркало, вода, стекло, металл и т.д.);
- карты преломления (Refraction) для эффекта преломления (вода, стекло и т.д.);
- текстурные карты (Diffuse Color) служат для имитации рисунка на поверхности, уже содержат в себе цвет (дерево, ткань) и плюс еще рисунок;
- карты фильтров (Filter Color) представляют собой сложное цветное изображение, которого не будет видно, но зато через него, как через цветное стекло, проходят лучи света (витраж);
- рельефные карты (Bump) для наложения сложных рельефов на поверхность, при этом темным участкам рисунка карты будут соответствовать места углубления, а светлым – выступающие места (например, резная деревянная мебель).

Работа с материалами Standart (стандартный) – стандартный материал, используемый для текстурированные большинства объектов. Выделим несколько материалов:

- Advanced Lighting Override (Освещенный) - регулировать настройками, относящимися к системе просчета разбрасываемого света.
- Architectural (Архитектурный) - материал позволяет создавать высокое качество изображения. Для создания рекомендуется использовать Photometric Lights (Фотометрия), а просчет освещения проверяет разбрасывание света Global Illumination (Всеобщее освещение).
- Blend (Смешивание) - получается при соединении на поверхности объекта двух материалов.

– Composite (Многослойный) - позволяет объединять до 10 разных материалов, один из которых является основным, а остальные - вспомогательными. Вспомогательные материалы можно смешивать с главным, добавлять и вычитать из него.

– Double Sided (Двусторонний) - подходит для объектов, которые нужно нанести текстуру с передней и задней стороны.

– Ink 'n Paint (Нереалистичный) - предназначен для создания рисованного двухмерного изображения и может быть использован при создании двухмерной анимации.

– Matte / Shadow (Свет/Тень) - обладает свойством сливаться с фоновым изображением. Этот материал может быть использован при совмещении выполненных зафиксированных кадров и трехмерной графики.

– Morpher (Морфинг) - позволяет имитировать раскрашивание объекта в зависимости от его модели.

– Multi/Sub-Object (Многокомпонентный) - состоит из двух и нескольких материалов, используется для текстурирования сложных объектов. Использование Multi/Sub-object материала упрощает текстурирование некоторых моделей. Его суть в том, что он позволяет наложить разные материалы на каждую группу полигонов с различными ID.

– Raytrace (Трассировка) - для визуализации материал используется трассировка лучей. В то же время прослеживаются пути проникновения отдельных световых лучей от источника света до объектива камеры.

– Shell Material (Оболочка) - материал уплотняет оболочку и усиливает толщину объекта.

– Shellac (Шеллак) – материал из нескольких слоев, состоящий из нескольких материалов: Base Material (Основной материал) и Shellac Material (Шеллак).

– Top/Bottom (Верх/Низ) - состоит из двух материалов, предназначен для верхней и нижней части объекта.

– V-RayLightMtl - стандартный материал визуализатора V-ray. Используется только в режиме визуализатора V-ray для создания фотореалистичных изображений.

И наконец, важный этап работы это освоение и создание источников света. Это дополнительные объекты 3ds MAX, с помощью которых можно сделать сцену мрачной, таинственной, или, наоборот, яркой, весёлой. Используя свет можно акцентировать внимание на каком-либо объекте или наоборот скрыть этот объект. Источники света делятся: стандартные и фотометрические. Стандартные источники света доступны: Target Spot (Направленный прожектор), Free Spot (Произвольный прожектор), Target Direct (Направленный прямой ИС), Free Direct (Произвольный прямой ИС), Omni (Всенаправленный), SkyLight (Свет небесного купола). Источники mr Area Omni и mr Area Spot, работают корректно лишь с визуализатором Mental Ray. Фотометрические источники света входят: Light Target (Направленный) и Light Free (Произвольный).

Дизайн сознательная область деятельности человечества, откликающаяся на все новшества науки и техники. Задача педагога научить студентов по специальности дизайн использовать компьютерную программу Autodesk 3D MAX в своей работе. Знание технических приемов дает возможность более уверенно и творчески подходить к решению профессиональных задач, и поэтому освоение дисциплины «компьютерные технологии» является важным этапом развития знаний студентов в области дизайнерской деятельности.

Список литературы

1. Ажгихин С.Г., Инновационные технологии в образовании: теория и практика: монография. - Кн.6/ Ажгихин С.Г., Воронина Г.А., Касьянов В.Н.[и др. всего 16 авторов]. Научно-инновационный центр г. Красноярск 2011 С. 6-34

2. Горелик А.Г., Самоучитель 3d max 2012. – Спб.: БХВ-Петербург, 2012. – 544с.: ил. ISBN 978-5-9775-0804-9
3. Марченко М.Н., Графическая деятельность и компьютерные технологии в профессиональной подготовке будущих дизайнеров: статья в журнале - научная статья. Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5 (21). С. 115-118. г. Краснодар ISSN: 2075-9908e ISSN: 2219-6048
4. Хлопова Е.Н., Пучкова Т.Е. Моделирование объектов средового дизайна: методическое указание. 2016. 40 с. г. Краснодар ISBN: 978-5-905557-89-7

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Цаплина Н.Н.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
г. Москва

Основная задача обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в современных условиях – это формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей свободно ориентироваться в иноязычной среде. То есть студентам необходимо научиться общаться, чтобы в будущем участвовать в переговорах, вести собрания, выступать с презентацией, формулировать свои идеи, уметь их отстаивать, приводить аргументы, слушать и слышать собеседника и т.п. Владение только грамматикой и лексикой недостаточно для эффективного пользования языком в целях коммуникации. Поэтому в основе процесса обучения иностранному языку должна быть модель реального общения. Приоритетной является профессионально ориентированная подготовка конкурентоспособных специалистов. Будущим выпускникам вузов необходимо овладеть целым рядом компетенций, наиболее востребованных в их профессии. Это общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, зафиксированные в

образовательных стандартах. Для овладения этими компетенциями уже недостаточно традиционных средств обучения. Необходимы инновационные технологии.

Слово *инновация* в современных словарях толкуется следующим образом:

Инновация - [лат. innovatio – обновление < innovare - обновлять] – 1) введение чего-либо нового; нововведенная вещь; модернизация; реформа. [2]

Инновация – выработка, синтезирование новых идей, создание новых моделей действия, ценностей, ... имеющих часто индивидуальный и неповторимый характер. [3]

То есть это создание и введение новшеств, порождающих значительные изменения в социальной практике.

Введение инноваций в процесс обучения иностранному языку в России имеет давнюю историю. В свое время инновационным было само введение систематического обучения иностранным языкам, когда в XVI веке при Посольском приказе была открыта первая школа по изучению иностранных языков. Стране нужны были переводчики. Инновационными также были идеи М.В. Ломоносова о необходимости сравнения особенностей произношения в разных языках и четком разграничении звуков и букв. Когда К.Д.Ушинский, Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский говорили о необходимости изучения живого языка, об использовании наглядности на занятиях, это тоже было новаторством. В XX веке стали создаваться учебники по иностранным языкам, учитывающие возрастные особенности обучаемых, принцип сознательности, параллельное обучение устной речи и чтению. Всем филологам известны имена таких ученых как Л.В.Щерба, И.А. Грузинская, К.А. Ганшина. Инновационность следующего периода заключается в интеграции психологии и методики обучения иностранным языкам, авторами идей которой являются А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин, П.Я. Гальперин. Эти ученые обоснованно дифференцировали знания, умения, навыки; обратили внимание на преимущество устного опережения, на развитие монологической и диалогической речи, на использование ТСО. В

конце XX и начале XXI века мы стали свидетелями развития теории межкультурной коммуникации и формирования компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. Такие ученые как И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, В.И. Писаренко изучают вопросы коммуниктивно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам и организации самостоятельной работы студентов. То есть речь идет об активизации профессионального саморазвития и самообразования студентов. [4, с.191-194] Идея непрерывного образования, способного удовлетворить потребности современного человека и государства в целом, заняла прочные позиции в мире. Сейчас существует социально-экономический заказ государства в короткие сроки подготовить специалиста, владеющего профессионально-ориентированным иностранным языком. В связи с этим меняются роли студента и преподавателя. От роли транслятора знаний преподаватель переходит к роли консультанта, партнера, эксперта; а студент, в свою очередь, от роли получателя знаний к роли исследователя, аналитика. [1, с.100-104]

Одним из инновационных направлений в обучении иностранному языку является самостоятельная работа студентов. Но эта работа должна быть организована самым тщательным образом. Большим помощником студенту и преподавателю служат в этом современные интернет технологии. Это огромный ресурс для оптимизации учебного процесса, который надо грамотно и эффективно использовать. Технология компьютерного сопровождения в обучении иностранному языку способствует более качественному формированию коммуникативных иноязычных компетенций, так как студент сам выбирает место и время для занятий, темп и объем работы, уровень сложности и т.п.

У нас в университете имеется хорошая компьютерная обучающая платформа Rosetta Stone® Advantage, с помощью которой теперь обучаются не только заочники, но и студенты очного отделения. Это большая помощь всем, и студентам и преподавателям. Данное программное обеспечение

играет особенно значимую роль при обучении студентов с разным уровнем подготовки. Мы используем эту программу для самостоятельной работы студентов.

Конечно, прежде чем дать задание студентам, преподавателю необходимо самому освоить этот электронный ресурс. Большая часть преподавателей кафедры «Иностранные языки-4» Финуниверситета имела возможность подготовиться к работе с данной обучающей платформой на курсах повышения квалификации в марте – апреле 2016 года. При этом преподаватели выступали как в роли обучающихся, так и в роли обучаемых. Затем мы знакомили с обучающей платформой Rosetta Stone® Advantage своих студентов в группах. Сейчас они занимаются по этой программе.

Работа с данной электронной образовательной платформой, впрочем, как и с другими электронными ресурсами, повышает мотивацию студентов. Они переходят от роли обучаемых к роли активных пользователей. Важным моментом является то, что при этом у них имеется техническая возможность осуществлять самоконтроль. Как уже было сказано выше, студент занимается в соответствии со своим уровнем, что является очень важным фактором, так как на занятии в группе более слабого студента могут подавлять более сильные. У такого студента может развиваться психологический барьер, который очень сложно преодолеть, чтобы начать говорить на иностранном языке в присутствии других. В программе Rosetta Stone® Advantage предусмотрены такие упражнения как виртуальная беседа, выполняя которые, студенты формируют и развивают коммуникативные компетенции. У студентов имеется обратная связь с преподавателем в виде электронной почты. Обучающиеся имеют возможность самостоятельно формировать свою образовательную траекторию, выбирая либо общие, либо профессиональные темы. Преподаватель может посоветовать студенту, каким упражнениям отдать предпочтение. В программе также имеется стартовое, промежуточное и итоговое тестирование, ориентированное на международные стандарты. Студенты довольно легко ориентируются в работе с платформой. Однако

проблемным остается вопрос самоорганизации обучающихся, которые не всегда умеют эффективно распределять свое время, заниматься систематически, следить за статистикой своей самостоятельной работы.

Еще одним мощным ресурсом, предлагаемым нам ИКТ, являются подкасты. В условиях дефицита общения на иностранном языке значение подкастов трудно переоценить. Подкастинг это создание и распространение аудиофайлов в MP3 формате в Интернет-сети, которые можно слушать online или загрузив на мобильный телефон, планшет и т.п. Отличие подкаста от живого вещания в том, что, скачав, его можно прослушивать где угодно, когда угодно и сколько угодно раз. Важной чертой подкастинга является то, что все программы принципиально бесплатны для слушателей, а процедура подписки предельно проста. Можно подписаться на определенный RSS-канал (Really Simple Syndication, что переводится как ‘очень простое приобретение информации’) и регулярно получать новую информацию по интересующей нас тематике. Существуют различные типы подкастов: аутентичные; подкасты, созданные преподавателем для своих студентов; студенческие.

Подкасты учат студентов понимать звучащую речь. Они хороши еще тем, что способствуют привыканию к речи на иностранном языке. При этом важно знать критерии, по которым следует отбирать материал. Существует несколько таких критериев по отбору подкастов:

- авторитетность сайта;
- надежность и достоверность информации;
- наличие дополнительных опций к подкасту (наличие скрипта, упражнений и т.п.);
- возможность выбора уровня сложности подкаста.

Наряду с вышеупомянутыми инновационными технологиями обучения иностранному языку существуют и другие, не менее интересные и эффективные. Например, это различные сайты, предлагающие онлайн курсы. Вот некоторые из них:

- сайт «Виртуальная реальность»: собрание страноведческих материалов <http://www.flash.net/>
- сайт Open Culture: курсы от преподавателей гуманитарных и естественных наук www.openculture.com
- сайт Metro Link: городские коммуникации, транспорт <http://www.subwaynavigator.com>
- сайт Coursera: первый проект онлайн обучения, созданный профессорами Стенфорда; сегодня это более 400 курсов из 83 университетов www.coursera.org
- сайт Memrise: сайт для быстрого изучения языков; дает базовые знания www.memrise.com
- сайт City Net: путешествие по странам и городам <http://www.city/net/>

Наряду с компьютерными, инновационными принято считать такие интерактивные технологии как метод кейсов или метод ситуационного анализа, дебаты, деловые игры, метод проектов, круглые столы, презентации. Эти технологии становятся все более востребованными среди преподавателей, так как обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально-ориентированный характер, и студенту-будущему специалисту необходимо приобрести ряд компетенций, которые и формируются благодаря использованию этих технологий в процессе обучения. Профессионально-ориентированное обучение сочетает в себе развитие иноязычной коммуникативной компетенции с формированием личностных качеств и приобретением специальных навыков, базирующихся на лингвистических и профессиональных знаниях. Это означает, что на занятиях по иностранному языку требуется создавать имитационную обучающую среду, которая бы воспроизводила ситуации реального профессионального общения.

Много интересных кейсов содержится в учебном комплексе Market Leader Business English (авторы: David Cotton, David Falvey, Simon Kent) в учебниках

разных уровней. Мы используем этот учебный комплекс на своих занятиях, и студенты с большим интересом анализируют различные проблемные ситуации, в поисках необходимых решений. При этом у них формируются компетенции в сфере профессиональной коммуникации, делового общения.

Работа над кейсом, как правило, включает следующие моменты:

- Преподаватель знакомит студентов с кейсом.
- Студенты знакомятся с конкретной проблемной ситуацией.
- Самостоятельно студенты осуществляют поиск и оценку информации по данному кейсу.
- Студенты в малых группах обсуждают ситуацию и находят возможные решения.
- Презентация и защита своего решения группами.
- Сопоставление решений, принятых группами.
- Оценивание студентов преподавателем.

Кейсы, впрочем, как и другие интерактивные методы, полезны в том случае, когда студенты уже имеют общие знания по предлагаемым заданиям, то есть предлагаемая им информация не является совсем новой, студенты уже знакомы с терминологией, имеют необходимую языковую базу. Здесь мы подходим к тому, что необходимо сочетание традиционных форм обучения с инновационными. Наряду с кейсами, мы используем на занятиях деловые игры, дебаты, метод мозгового штурма, презентации.

Одним из факторов эффективности того или иного метода является правильная постановка целей. В этом может помочь инновационная технология постановки целей SMART (specific, measurable, achievable, relevant, time-bound), то есть цели должны быть точными, поддающимися измерению, достижимыми, уместными, релевантными, контролируруемыми по времени.

Используя вышеперечисленные методы проведения занятий по иностранному языку, мы даем возможность студентам имитировать

конкретную профессиональную ситуацию, учиться слушать и слышать своих собеседников, аргументировано отстаивать свою точку зрения, учиться критически мыслить, оценивать выступления других студентов в соответствии с предложенными критериями, давая оценку чужому мнению на иностранном языке. При этом воспитываются такие качества личности как толерантность, уважение к собеседнику, партнеру, оппоненту, культура речи и культура поведения, умение работать в команде.

Преимущества использования инновационных методов в практике обучения иностранному языку в неязыковом вузе неоспоримы. Студенты, как субъекты учебного процесса, развивают у себя инициативность, самостоятельность, творческое отношение к внешней действительности. Инновационные методы не только обучают, но и воспитывают личность будущего специалиста, формируют и развивают у студентов профессионально значимые качества.

И в заключение несколько слов о требованиях, предъявляемых к преподавателю в современном вузе. ИКТ постоянно развиваются и меняются с каждым днем. Преподавателю необходимо владеть различными технологиями обучения, для чего он должен повышать свою компьютерную грамотность и компетентность в области информационно-коммуникационных технологий, чтобы эффективно использовать их в своей работе.

Список литературы

1. Климова И.И. Информационно-коммуникационные технологии как активные участники новой образовательной среды // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сборник научных трудов, выпуск 3 под ред. профессора М.В. Мельничук. – М.: Финансовый университет, 2016. 210 с.

2. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1308 с.
3. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии – М.: АСТ, 2003. – 542 с.
4. Цаплина Н.Н. Инновационные технологии в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сборник научных трудов, выпуск 3 под ред. профессора М.В. Мельничук. – М.: Финансовый университет, 2016. 210 с.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Имамутдинова Л.Р.

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа

Аннотация. В статье предложена, описана и конкретизирована модель формирования информационной компетенции. В модель включены три этапа формирования компетенции - стихийный, осмысленный, управляемый, два компонента содержания - инвариантный и вариативный, три уровня сформированности информационной компетенции - базовый, профессиональный, продвинутый.

Ключевые слова: среднее специальное образование, информационная компетенция.

Компетенции имеют более общий, интегральный характер, чем знания, умения и навыки, они задают обобщенный уровень умений и навыков обучаемого, включают опыт творческой деятельности, опыт ценностного отношения и т.д. [1, 3, 4, 8].

В стандартах ВПО и СПО выделяют 3 группы профессионально значимых компетенций: общекультурные (ключевые), профессиональные (связанные с областью профессиональной деятельности), специальные (связанные с конкретной профессиональной деятельностью - специализацией) [6, 7]. Две первые группы обеспечивают выпускникам учреждений профессионального образования возможность легко адаптироваться в быстро меняющемся профессиональном мире, менять специальность в рамках их совокупности в профессиональной области.

Байденко В.И. рассматривает ключевые компетенции как «базовые навыки - это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Базовые навыки являются «метапрофессиональными» [1]. В число ключевых большинство исследователей и стандарты ВПО третьего поколения включают информационную компетенцию [7]. В ГОС СПО, например, в состав общих требований включено следующее: «владеет современными информационными и телекоммуникационными технологиями в сфере профессиональной деятельности» [6].

Информационная компетентность связана с «приемом, переработкой, выдачей информации; преобразованием информации (чтение, конспектирование), массмедийными, мультимедийными технологиями, компьютерной грамотности; владением электронной, Интернет-технологией» [4].

Для реализации процесса формирования компетенций нами была разработана обобщенная структурная модель, позволяющая охарактеризовать содержание и результаты этапов процесса (рис. 1).

Модель заполняется конкретным содержанием применительно к избранной компетенции, в нашем случае одной из ключевых - информационной. Итак, цель процесса - формирование информационной компетенции, задачи формулируются по этапам (например, стихийный этап в ссузе предполагает формирование представлений об информационной среде учреждения, имеющихся источниках информации, способах ее поиска и представлений - преподаватели знакомят с этим студентов на вводных занятиях и в ходе проведения первых лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий, многие представления у учащихся уже есть).

На основе анализа состава компетенции и особенностей учебно-воспитательного процесса в ссузе были выделены три этапа в развитии информационной компетенции: I (стихийный) - большая часть этого этапа представляет собой неуправляемое развитие информационной компетенции в ходе использования учащимися различных источников информации с целью решения учебных, бытовых, досуговых проблем до обучения в ссузе, частично - на ссуз; II (осмысленный) - протекает в специально организованной деятельности, сочетает направляемую преподавателями и самостоятельную работу учащихся с рекомендуемыми источниками информации, в его второй половине начинается работа с профессионально ориентированными источниками; III (управляемый) - преимущественно самостоятельная функционально различная работа с информацией - по сбору, преобразованию, передаче и т.п. Таким образом, в структуре процесса учитывается индивидуальный опыт работы обучающегося с информацией и формируется новый, осмысленный опыт, обеспечивающий в перспективе свободное движение в потоке информации, владение приемами работы с ней.

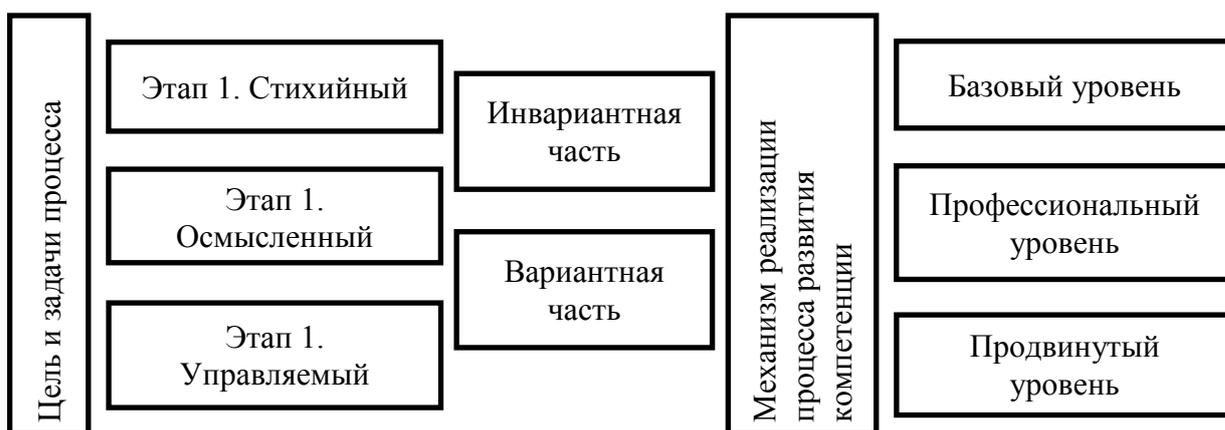


Рис. 1. Обобщенная модель процесса формирования ключевых компетенций учащихся учреждений СПО

В завершение первого этапа проводится диагностика уровня сформированности компетенции, как правило, у небольшой части обучающихся может быть сформирован базовый уровень информационной компетенции, что означает владение ее основами - знаниями об основных видах информации и способах ее представления, базовыми умениями работы с информацией, достаточными для жизнедеятельности, некоторым опытом получения, обработки, представления и хранения информации. Далее должна вестись целенаправленная работа по формированию компетенции.

В содержательную часть процесса формирования компетенций входит инвариантная часть - общая для всех направлений подготовки СПО, и гибкая вариативная, включающая специфические, присущие получаемой профессии знания, умения, навыки, смысловые ориентиры, опыт. Основой для первой являются общеобразовательные предметы, для второй - специальные.

Вариативная часть постоянно наращивается самими учащимися, т.к. расширяется поле профессиональной информации, а деятельность с ней приобретает индивидуальные черты, «почерк» [2, 5].

Обычно в число компонентов информационной компетенции (в соответствии с основными типами работы с информацией) включают следующие виды деятельности: поиск источников информации; умение работать с различными устройствами для работы с информацией; планирование поиска информации; отбор информации; определение

значимости информации; сохранение информации; поиск информации; обработка информации; анализ информации; критическая оценка информации; реферирование информации; систематизация информации; интерпретация информации; представление информации; размножение информации; передача информации; планирование работы по подготовке тематической информации; аргументирование выводов на основе информации; оценка информированности по теме и др. Каждый из этих компонентов формируется в специальной деятельности, причем простота этой деятельности кажущаяся. Например, поиск источников информации предполагает знание их видов (сегодня учащиеся и студенты предпочитают Интернет, но многие не умеют использовать этот ресурс эффективно), их информационной значимости, умение быстро проанализировать перспективность их информации в решаемой проблеме (учебник, статья, монография, интернет-энциклопедия и пр. дают разную информацию, кроме того, важно понимание авторитетности мнения автора). Таким образом, нужно обучать студентов правильной деятельности с информацией. Для мотивации освоения деятельности, которая кажется учащимся элементарной, полезна проблемность - необходимо доказать, что они плохо ее осуществляют (специальный тест, специальное краткое, но непростое задание и т.д.).

Механизм развития информационной компетенции основан на идее кооперации деятельности преподавателя и студентов, при этом преподаватель выполняет роль организатора и консультанта, способствующего самореализации обучающегося. Смысловая составляющая предполагает опору на опыт студентов, на проблемность, ориентацию на самостоятельный осмысленный поиск информации и рефлексию собственной деятельности; технологическая составляющая - формирование, знаний, способов деятельности, накопление опыта работы с информацией. Существенное значение имеют личностные перспективные цели и самореализация обучаемых, поэтому ведущими методами являются активные

- дискуссионные, проблемно-поисковые, творческие, исследовательские. Например, обучение презентации информации возможно в рамках проектировочной деятельности с последующим сопоставлением результатов разных исполнителей, это может быть деловая игра-соревнование с профессиональным содержанием.

Результаты формирования информационной компетенции очень многоплановы в соответствии с целями. очевидно, такой же многосторонней должна быть и их фиксация - никакой экзамен или тест не позволит выявить уровень сформированности. Поэтому целесообразно проводить диагностику в течение всего периода обучения: составить технологическую карту результатов текущих достижений, защитить информационный проект, пройти тестирование. Поскольку компетенция формируется при изучении всех дисциплин, то выявление сформированности ее составляющих должно быть распределено между ними - часть компонентов относятся к инвариантной части, часть - к вариативной, а для суммирование результатов и определение их полноты может проводить центр качества учебного заведения. Каждый преподаватель также может определять вклад своего предмета, особенно если это предмет профессионального блока.

Предполагаем, что в обучении в учреждении СПО могут быть достигнуты три уровня сформированности информационной компетенции - базовый, профессиональный, продвинутой. Базовый уровень обеспечивает студенту свободную деятельность в информационной мегасреде, т.е. умение использовать широкодоступные источники, знание видов и способов представления информации, ее хранения и передачи. Этот уровень достаточен для получения среднего общего образования и минимального уровня среднего профессионального. Профессиональный уровень предполагает овладение профессиональной информационной средой, способами работы в ней и способами работы с профессиональной информацией. Его достижение означает качественную подготовку специалиста среднего звена в этой области. Наконец, продвинутой уровень -

задел для профессионального и карьерного роста, он предполагает способность к поиску информации в самых разных источниках, не связанных напрямую с профессиональной деятельностью, умение ее критически осмысливать, находить проблемы, которые могут повлиять на профессиональную деятельность в будущем, владение нестандартными способами обработки и представления информации, и способность постоянному самосовершенствованию в этой области (он может быть достигнут отдельными студентами).

В приведенном выше описании конкретизированная модель процесса формирования ключевых компетенций учащихся не содержит специфики подготовки специалистов среднего звена (в учреждениях СПО). Эта специфика задается непосредственно стандартами и содержанием той профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты, а потому не может быть описана в данной статье.

Список литературы

1. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. - М., 2002. - С. 14-32.
2. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. - Новокузнецк, 2001. - Вып. 5. - С. 46-56.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Павлова А.М.. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. - М.: Изд-во МПСИ, 2005.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.
5. Михайлова Н.Н. Управление процессом внедрения эффективных

педтехнологий в системе профессионального образования. - М., 2001.

6. ГОС СПО. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2203 - Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем. - М., 2004.
7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 05100 - Профессиональное обучение (по отраслям). - М., 2009.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

РОЛЬ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ
В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Косыгина С.В., Шипилева Н.В.

(Старший преподаватель кафедры психологии

подполковник полиции Косыгина С.В.,

курсант рядовой полиции Шипилева Н.В.)

Московский Университет МВД России имени В.Я. Кикотя

Резюме: проведено исследование профессионального самосовершенствования. На основе полученных результатов разработана методика для выявления мотивов профессионального самосовершенствования курсантов университета МВД. Указаны основные этапы и процедура создания оригинальной методики, обоснование теоретического конструкта, создание перечня шкал и списка вопросов.

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование, мотивация, самообразование, служебный коллектив, профессиональная пригодность.

Summary: The study of professional self-improvement was carried out, On the basis of these results the technique to identify the motives of professional self-development of cadets of the Moscow University of the Ministry of the Interior of Russia was developed. Main milestones and the way of Creation of an original methodology were shown, the theoretical construct was proved, a list of scales was made (as well as a list of questions).

Key words: professional self-improvement, motivation, self-education, office staff, professional community.

Как известно, именно мотивация играет одну из главных ролей при осознанном выборе той или иной профессии. Уровень профессиональной компетентности специалиста в любой сфере деятельности определяется его

способностью развивать творческий потенциал и продуктивно заниматься самосовершенствованием. Одним из важнейших требований, предъявляемых современным профессионалам, является необходимость постоянного самосовершенствования, профессионального и личностного роста. Особенно важным является саморазвитие в период первичной профессионализации. Исследуя научные работы по теме профессионального самосовершенствования, следует обратить особое внимание на современные отечественные исследования.

Личностное и профессиональное саморазвитие рассматривается Ж.Г. Гараниной как целостная саморазвивающаяся система, основанная на деятельностном преобразовании личности себя, порождаемая потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющаяся в ходе саморегуляции поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей [1], [2].

Гольцева Т.П. обращает внимание на актуальность прогнозирования профессиональной пригодности сотрудников полиции. Профессиональная пригодность, эффективность и надежность деятельности существенно зависят от особенностей личности каждого из них. Выделяется ряд признаков профессиональной деятельности полицейских, а также необходимые им индивидуально-психологические качества [3].

Анализ механизмов саморазвития как целостной системы позволяет выстроить структурную модель и определить основные составляющие данного процесса. Уровень мотивации профессионального саморазвития субъекта формируется на основе основных составляющих профессионального саморазвития личности: отношения к профессиональной деятельности; отношения к профессиональным ценностям; отношения к субъектам профессиональной деятельности; отношения к себе как к профессионалу.

Материалы и методы исследования

Для изучения общей направленности профессионального самосовершенствования была использована методика тестирования Л.Г. Лаптева, изучающая «Доминирующие мотивы профессионального самосовершенствования». А также, учитывая, что курсанты совмещают учебную и служебную деятельность, нами была разработана авторская методика для выявления детерминирующих мотивов самосовершенствования.

В исследовании профессионального самосовершенствования специалистов принимали участие курсанты, проходящие профессиональное обучение, по специальности «Психология служебной деятельности» в Московском университете МВД России им. В.Я. Кикотя. Общее количество респондентов составило 54 курсанта второго года обучения, из них 47 девушек (87%) и 7 юношей (13%). Средний возраст составил 19 - 20 лет. Объем выборки составил 54 человека.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили выявить взаимосвязи между результатом деятельности и самим процессом деятельности. Это говорит о том, что общие показатели процессуального и результативного компонентов можно объединить в деятельностно-смысловой блок саморазвития. В нем саморазвитие определяется процессом деятельности, его успех понимается не только в абсолютном значении как результат ("прямой продукт труда"), а в относительном, как уровень творческого выполнения профессиональной деятельности с учетом задействования собственных усилий, способностей, технологичности действий. Результативный компонент свидетельствует об устремленности человека на достижение результата в профессиональной деятельности (выполнение задания, поручения и т.п.), в развитии профессиональной компетентности (стать квалифицированным мастером и др.), а также в соблюдении нормативных административных или моральных требований.

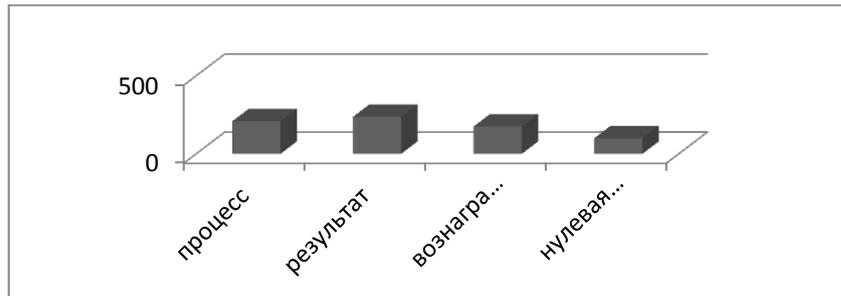


Рис.1. Мотивы профессионального самосовершенствования по методике Л.Г. Лаптева.

Можно отметить, что самый низкий уровень мотивации был показан в показателях «нулевой мотивации». Параметры с таким типом мотивации характеризуют людей, которые не имеют профессионально обусловленных целей в выполняемой деятельности.

Далее на основе авторской методики для детального изучения мотивов профессионального самосовершенствования, нами были введены дополнительные критерии теста, а также расширен блок утверждений.

Типы мотиваций нами были определены следующие: мотивация, направленная на деятельность в коллективе; мотивация, направленная на саморазвитие; мотивация, направленная на обучение; мотивация, направленная на профессиональный рост; мотивация, направленная на денежное вознаграждение; мотивация, направленная на избегание неприятности.

Вторым этапом анализа является сопоставление полученных результатов разработанного теста.

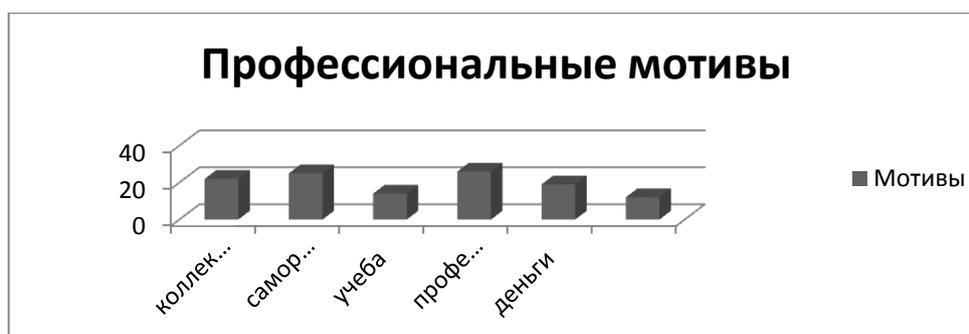


Рис.2. Мотивы профессионального самосовершенствования по разработанной методике.

Были выявлены основные блоки мотивов, с помощью которых можно выявить основные условия для профессионального самосовершенствования. Нами были выявлены следующие критерии. Профессиональный рост. Данный критерий напрямую взаимодействует с деятельностно-смысловым блоком, который нами был выявлен в методике Л.Г. Лаптева. У курсантов будет наблюдаться профессиональное развитие в том случае, когда будет увлекать сама процедура деятельности, и будет удовлетворять результат этой деятельности. Также высокий уровень был выявлен в критерии саморазвития, который непосредственно связан с профессиональным развитием и результативным критерием. Это обусловлено тем, что процессы личностного саморазвития и профессионального роста связаны напрямую. Курсанты ставят своей целью саморазвитие, что говорит об осмысленной деятельности. Развиваясь лично, человек развивается и в профессиональной сфере. Следующий критерий, значимых мотивов – критерий коллективной деятельности. Данный показатель говорит о том, что деятельность курсантов напрямую связана с коллективом, в котором они находятся большую часть своего времени. Поэтому критерии как личностного, так и профессионального самосовершенствования напрямую связаны с коллективной деятельностью, что говорит о потребности находиться в дружественной среде.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Профессиональная мотивация напрямую связана с мотивами самосовершенствования и коллективной деятельности. В результате понижения одного из критериев очевидно будут снижаться показатели других критериев. Например, с понижением интереса к развитию себя, как профессионалов, понизится стремление к саморазвитию в целом. Также в случае, когда коллектив не примет индивида в группу, в таком случае у индивида будут наблюдаться: отсутствие стремлений, мотивации, социальные и внутриличностные конфликты.

Таким образом, в формировании профессионального самосовершенствования деятельности курсантов важную роль играет смысловая или личностно-значимая мотивация.

Список литературы

1. Гаранина Ж.Г. «Особенности личностного и профессионального саморазвития студентов-психологов в процессе обучения в высшей школе». // Общество: социология, психология, педагогика. 2015, № 2. С 84-89.
2. Гаранина Ж. Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов.// Фундаментальные исследования. 2013. № 6 (часть 1). С. 179-183.
3. Гольцева Т.П. Профессиональная пригодность и индивидуально-психологические особенности личности сотрудника полиции.// Среднее профессиональное образование. 2011, № 12 / 2011 . С. 59-61.
4. Джига Н.Д. Концептуальное и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования созидания продуктивного субъекта образования.// Перспективы науки и образования.2014, № 1 (7). С 201-210.

**СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

**СЕКЦИЯ №15.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ
ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

Котова Е. В.

бакалавр педагогического образования факультета русской филологии
Московского государственного областного университета

В школьные годы классные часы казались мне чем-то оторванным от жизни, не оставляющем никакого следа. Выбрав педагогическую профессию, я стала задаваться вопросом, почему же так происходит? Что же можно изменить, чтобы школьники не просто слушали, но и воспринимали, давали эмоциональный отклик. Выход, как мне представляется, находится в плоскости деятельности. Нужно сделать ребят участниками и в период подготовки, в период проведения классного часа, тогда и все происходящее будет восприниматься по-другому: «Расскажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Дай мне действовать самому, и я пойму»[2].

Важной являются идеи непрерывности воспитательной работы, которая позволяет связать темы классных часов между собой и опоры на психолого-педагогическую диагностику, предлагающая в качестве основы работы ценностные иерархии школьников [4,291-299].

В качестве возрастной группы были выбраны учащиеся 5 класса, так как мотивационная и познавательная активность недавних выпускников начальной школы очень велика, родители в этот период также готовы

помочь в реализации творческих планов. Да и совместная деятельность в малых группах, как известно, крайне положительно влияет на сплочение коллектива.

Проект серии классных часов был объединен единой темой - «Формирование базовой национальной ценности гражданственность». Обоснование выбора темы напрямую связано с необходимостью формирования у младших подростков устойчивой нравственной позиции гражданина Российской Федерации. Такое направление работы закреплено во ФГОС ООО [5] и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова, [3], поэтому представляется чрезвычайно важным последовательно проводить образовательную и воспитательную работу всеми доступными методами и средствами.

Из названия вытекает цель проекта: заложить у младших подростков основы гражданственности и патриотизма. Сформулированы следующие задачи предстоящей деятельности: провести серию мероприятий, затрагивающих не только интеллектуальную, но и эмоциональную сферу учащихся; вовлечь учащихся в совместную поисково-исследовательскую деятельность; создать условия и начать работу по формированию гражданской и патриотической гордости за историческое прошлое своего народа; воспитывать доступными методами и средствами толерантность во всех ее проявлениях.

В качестве воспитательной проблемы рассмотрено отторжение многими современными школьниками исторических традиций своего народа и недостаточная развитость национального самосознания.

Очень важно учитывать и основополагающие принципы организации деятельности, такие как: добровольность участия, возрастная доступность, использование средств наглядности, в том числе мультимедиа [7]. При планировании работы крайне важным представляется учет индивидуальных и возрастных особенностей данной возрастной группы – младшие подростки

очень любят проявлять свою активность, особенно в условиях групповой деятельности и соревнования, что позволяет определить формы организации мероприятий: коллективная (классный час); групповая (работа в группах по сбору информации); индивидуальная (работа учащихся по обработке информации и ее подаче).

Основные используемые методы и методические приемы: беседа, работа с текстовой и видео информацией, рассказ, ролевая игра, демонстрация наглядно-иллюстративного материала, поиск информации и ее интерпретация [6].

В основе работы лежит календарно – тематическое планирование, оно позволяет выявить периоды, особенно богатые историческими событиями. Стоит отметить, что ноябрь – один из таких месяцев:

- 4 ноября – День народного единства и согласия.
- 16 ноября – Международный день толерантности.

Наличие каникул в это период показалось нам также благоприятным фактором для сбора и осмысления информации. В качестве сроков реализации проекта определено 1,5 месяца (от середины октября до конца ноября).

Отдельное пристальное внимание стоит обратить на планирование работы. Следует ясно представлять, что такой продолжительный для пятиклассников проект проводится в несколько этапов, требует постоянного контроля со стороны классного руководителя и других помощников из числа взрослых[4, 300]. Предлагается следующая последовательность расположения этапов.

Предваряет работу над проектом подготовительный этап. Изначально предполагается сообщение ученикам 5 класса во время проведения классного часа (в октябре) памятных дат ноября. Далее следует деление учащихся на группы знатоков в зависимости от личных интересов: «Знатоки истории России 1612 года», «Знатоки религий» и «Мастера видео и фото съемки». Заключительным аккордом этапа подготовки станет сбор знатоков по

группам для распределения обязанностей и определения сроков сбора и обработки информации.

Следующий этап - процесс сбора информации знатоками (конец октября). Учащиеся осуществляют сбор и первичную обработку информации по заданной теме в индивидуальном порядке.

По окончании сбора информации осуществляется встреча внутри группы для определения сроков и порядка отчетности (начало ноября).

Заключительной фазой (этапом) работы над проектом можно считать проведение классных часов группами знатоков.

Классный час № 1: «Тревожные страницы русской истории. 1612».

- Показ исторической презентации (совместно со знатоками видео).
- Рассказ о роли личностей в истории и их влиянии на ход исторического процесса. Биография Минина и Пожарского (фото памятников и мест захоронения).
- Обсуждение всеми участниками классного часа исторических событий 1612 года. Формирование в ходе дискуссии гордости и патриотизма за поступки граждан России по защите ее интересов.
- Составление стенда по итогам классного часа (фото, отзывы учащихся).

Классный час № 2: «Что мы знаем о религиозных конфессиях» (К международному дню толерантности).

- Отчет знатоков о мировых религиях (презентация).
- Показ видеоряда о религиозных обрядах разных народов (совместно со знатоками видео).
- Обсуждение увиденного материала всеми учащимися.
- Составление кодекса толерантного поведения (в виде заповедей).
- Рисование эмблемы ко Дню толерантности.
- Оформление плаката - памятки для стенда класса.

Обязательным условием успешной реализации проекта для педагога служит подведение воспитательных итогов мероприятия (рефлексия деятельности) [1], которые, по нашему мнению, состоят в следующем:

Максимальное количество учащихся 5 класса вовлечено в доступную деятельность по изучению исторического наследия нашей страны, формированию гражданской позиции. В результате проведенных мероприятий появляется возможность становления не только гражданской сознательности и патриотизма, но и религиозной и межнациональной толерантности, а также и ряда других социально – значимых качеств личности: трудолюбия, терпения, коллективизма, взаимоуважения. Значительно расширяется исторический кругозор младших подростков, обогащается словарный запас. Проведенные мероприятия становятся отправной точкой для дальнейшей исследовательской деятельности под руководством педагога.

Список литературы

1. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Осмысление непростых вопросов организации воспитательного процесса. //Воспитание школьников. 2013. № 1. С. 3-8.
2. Константинов, Н.А., Медынский, Е.Н., Шабаева, М. Ф. История педагогики.- М.: Просвещение, 1982 г. - 446 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
4. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата/ Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. – М.: Юрайт, 2015. – 364 с.
5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 13.06.2016)
6. Технологии работы с одаренными учащимися: обучение и воспитание. /Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Юркина Л.В. – М.: Изд-во МГОУ, 2010. -88 с.

7. Юркина Л.В. Ключевые вопросы преподавания и воспитания: рекомендации молодым педагогам. // Вестник РМАТ. 2014. № 4. С. 109-115.

АНАЛИЗ ЭРГОНОМИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ф.В. Пономарев

магистрант кафедры ХТБАС им. Н.А. Преображенского
Московский технологический университет (МИРЭА)

Значительной частью деятельности любого вуза является воспитательная работа. Хотя сегодня она исключена из аккредитационных показателей, это нисколько не снижает уровень ее значимости. Известно, что социализация детей – это формирование ценностных ориентиров, а социализация взрослых – коррекция поведения, создание его адаптивных и просоциальных форм [4]. Студенческая молодежь относится к своеобразному возрастному периоду, о котором говорят еще не взрослые и уже не дети. Такой подход позволяет предположить, что работа со студенческой молодежью должна опираться на аксиологический и на адаптивный принципы, учитывая особенности возрастной группы. Для технологического вуза, в силу его дисциплинарного набора, основная часть воспитательной работы возложена на гуманитарный сектор образования и на организацию внеаудиторной активности. Эти аспекты деятельности, в основном, формируют воспитательное пространство технологического вуза [1].

Целью настоящего исследования была оценка эргономичности [3] воспитательного пространства Института тонких химических технологий Московского технологического университета (ИТХТ МТУ). В статье приводятся результаты многофакторного психологического тестирования, выявлявшего наиболее характерные черты личности студента и студентки 4

курса, обучавшихся в 2014/15 уч.г. Проанализированы 6 факторов, позволяющие оценить ключевые характеристики субъекта.

Представлены усредненные психологические портреты студентов четвертого курса ИТХТ, обучавшихся на различных направлениях подготовки бакалавриата. Стоит отметить, что подобные исследования проводятся в вузе уже в течение нескольких лет [2; 5;7 и др.]. При помощи анализа полученных данных была оценена стрессоустойчивость студентов и выявлены их механизмы адаптации.

В тестировании приняло участие 90 человек: 60 студенток и 30 студентов. Средний возраст респондентов составил 21 год. В качестве критериев сравнения были выбраны такие черты психологического портрета как тревожность, волевая саморегуляция, темперамент, направленность личности, механизмы психологической защиты и акцент характера. Данные параметры варьировались по гендерному признаку.

Тревожность исследовалась по методике Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [6, с. 34–37]. В ходе исследования обнаружилось, что у девушек общий показатель несколько завышен, а у юношей он попадает в границы нормы. Личностная тревожность находится на гораздо более высоком уровне у респондентов женского пола и превышает предел нормальных показателей. Уровень же реактивной тревожности одинаков на общем фоне и составляет чуть более 20, что соответствует пониженной тревожности. Можно сделать вывод о том, что респонденты обоих полов не являются тревожными личностями, однако девушки в настоящий момент переживают стресс.

На методике А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана [6, с. 9–12] исследовалась волевая саморегуляция. Следует отметить, что ее показатели практически не различались по гендерному признаку. Волевые характеристики всех респондентов находятся в зоне высоких показателей. Положительным моментом является отличный уровень самообладания, который и у девушек, и у юношей имеет высокие значения 10 из 13 единиц, при верхней границе — 13.

Представляются интересными результаты исследования по изучению доминирующего типа темперамента с помощью теста Айзенка [6, с. 20–26]. Оказалось, что черты сангвиника и холерика преимущественно преобладают в темпераменте резидентов обоих полов. Некоторая составляющая флегматического темперамента характерна для респондентов мужского пола. В то же время некоторая доля меланхолического темперамента присуща девушкам.

В исследовании диагностики направленности личности по методике Б. Басса [6, с. 13–20], не дифференцированной по гендерному признаку, с небольшой разницей по общей сумме баллов было выявлено, что большинство опрошенных направлено на осуществление своих планов (эгоцентрическая направленность) и выполнение различных заданий, исходя из собственных интересов. У большей части респондентов присутствует направленность на общение, этот показатель находится в зоне экстраверсии. В то же время выявлено, что опрашиваемые студенты настроены на индивидуальный характер поощрения как при личной, так и при командной работе.

При исследовании «Индекса жизненного стиля» (Механизмов психологической защиты) по методике Р. Плутчика, Х. Киллермана, Х. Конте [6, с. 44–52] обнаружено, что такой незрелый механизм защиты как отрицание используется юношами и девушками в примерно одинаковом соотношении (59 и 57 % соответственно), девушки также в значительной степени пользуются регрессией — 60 %, впрочем, для них она может ассоциироваться с маркером женственности. Юношам присуще одиноково выраженное использование компенсации и проекции, из чего можно сделать вывод об отсутствии четкой склонности к пассивной или активной адаптации. У девушек проекция доминирует над компенсацией, что определяет склонность к пассивной адаптации. В качестве положительного момента можно выделить наличие высокого показателя интеллектуализации (64 и 59 % у юношей и девушек соответственно), которая проявляется в

формировании правильного восприятия картины «причина – явление». Обладание таким компонентом мировоззрения весьма полезно для ученого, основной деятельностью которого является выявление причинно-следственных связей.

Акцент характера респондентов был определен при помощи теста Шмишека [6, с. 52–64]. После усреднения позиций «Профиля акцента характера» получился условно нормальный характер. Лишь некоторые его точки попали в диапазон тенденций акцентуации: для девушек это дистимность, экзальтированность, эмотивность и циклотимность, а для юношей — гипертимность и экзальтированность. В качестве примера наличия высокого сходства можно отметить близкие показатели по демонстративности (12 у девушек [далее — Д], 13 у юношей [далее — Ю]), застреванию (14 Д, 14 Ю), гипертимности (16 Д, 15 Ю) и дистимности (7 Д, 6 Ю). Основные отличия профилей заключаются в более высокой тревожности, экзальтированности, эмотивности и циклотимности у девушек.

Можно наблюдать наличие определенной корреляции личностных характеристик, полученных по различным методикам. Например, диагностика тревожности и акцент характера показали схожие результаты, подтвердившие повышенную тревожность и насыщенный эмоциональный фон, свойственный девушкам. Корреляция результатов исследования, полученных по различным методикам, позволяет утверждать, что степень достоверности психологического портрета студентов и студенток достаточно высока.

Получившийся в результате проведенного исследования усредненный психологический портрет является достаточно благоприятным, а значит студенты не испытывают адаптивных трудностей, чувствуют себя в вузе сравнительно комфортно. Мы также можем высказать предположение о наличии в целом благоприятного климата воспитательного пространства вуза, но в то же время говорить о необходимости дополнительной психологической поддержки девушек.

Список литературы

1. Вольнякова О.А. и др. Воспитание, студенческое самоуправление и гуманитарная культура в технологическом вузе. – М.: Изд-во МИТХТ, 2012. – 236 с.
2. Пономарев Ф.В. Психологические устремления и проблемы первокурсников // Кирилло-Мефодиевские чтения в СамГТУ: сборник материалов XI Всероссийской (с международным участием) научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов (15 мая 2015 г., Самара, СамГТУ). Вып.3. – Самара: Самар.гос. техн. ун-т, 2015. С. 229–233
3. Резниченко М.Г. Построение воспитательного пространства вуза. Самара: изд-во СГПУ, 2006. – 236 с.
4. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: Учебник. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 336 с.
5. Юркина Л.В. Психологические основы оптимизации управления контингентом учащихся технологического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. С. 265–272
6. Юркина Л.В. Тестовые материалы для психолого-педагогической диагностики. – М.: Изд-во МИТХТ, 2013. 68 с.
7. Юркина Л.В., Горский А.А. Диагностика актуального состояния воспитательного пространства МИТХТ (на примере студентов факультета «БС» // Вестник МИТХТ. Серия: социально-гуманитарные науки и экология. 2014. Т. 1. № 3. С. 28–34.

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ПРОБЛЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН И ПРОФИЛАКТИКИ РЕЦИДИВНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ

Алексеева О.С.

Российский государственный социальный университет,
г. Москва

Во все времена женская преступность рассматривалась как особое явление, а её доля в общей картине преступлений в России не превышала 15%.

В современной России она (как и преступность мужская, а также подростковая) объясняется учёными девальвацией общественных ценностей, экономической нестабильностью, кризисом в основных сферах жизнедеятельности российского общества, обуславливающим снижение уровня жизни россиян и их социальной безопасности.

В XXI в. это социальное явление носит волнообразный характер с общей тенденцией роста. Если на рубеже конца XX - начала XXI вв. российские женщины совершали относительно лёгкие преступления (кражи; сбыт, приобретение, хранение наркотических веществ, присвоение и растрата), то в последнее десятилетие наметился рост совершаемых ими преступлений, относящихся к числу тяжких и особо тяжких (причинение тяжкого вреда здоровью, убийства, грабежи, разбои).

В 2014 г. 19,5% осужденных женщин отбывали наказание в исправительных учреждениях повторно, основная масса (80,5%) - впервые. По данным института демографии национальных исследований университета «Высшая школа экономики», в январе - декабре 2015 года в Российской Федерации зарегистрировано 2352,1 тыс. преступлений, или на 8,6% больше,

чем за аналогичный период прошлого года. В 2015 году доля женщин в общей картине преступности вновь поднялась после небольшого снижения до 15,3% в 2011 - 2012 гг. и её уровень составил 16%.

Понятно, что проблема профилактики женской преступности, в т.ч. в местах лишения свободы и в постпенитенциарный период, сегодня является одной из актуальнейших социальных проблем, причём не только в России. Так в заключении, сделанном группой экспертов, работавших на XII Конгрессе ООН по организации работы с женщинами, совершившими правонарушения: «...Необходимо, чтобы в каждой стране, включая Россию, прилагались все усилия для организации и поощрения всесторонних и ориентированных на конкретные результаты исследований правонарушений, совершаемых женщинами; причин, побуждающих женщин вступать в конфликт с системой уголовного правосудия; влияния, которое оказывает вторичная криминализация и тюремное заключение на женщин; характерных черт женщин-правонарушителей; а также программ, направленных на сокращение рецидивов правонарушений среди женщин, как основы для эффективного планирования, подготовки программ и выработки политики в ответ на потребности женщин-правонарушителей в социальной реинтеграции. Россия учитывает международные рекомендации по работе с женщинами-правонарушителями и в настоящее время проводит определенную работу в этом отношении».

В качестве сохраняющейся позитивной тенденции следует отметить, что подавляющее большинство женщин (до 98%), находящихся в местах лишения свободы, старается поддерживать полезные социальные связи. В последние годы обозначилась тенденция увеличения числа осужденных женщин, вступающих в брак во время отбывания наказания. Это явление обусловлено процессами гуманизации отбывания наказания, расширением прав осужденных в области переписки, телефонных переговоров и свиданий, что объективно способствует увеличению контактов, установлению отношений, приводящих, в т.ч. и к замужеству осужденных женщин.

Подобные ситуации носят позитивную направленность, которую необходимо использовать в соответствующих позитивных установках на исправление у осужденных женщин.

Почти две трети женщин, отбывающих наказание в исправительных колониях, имеют детей: у каждой третьей есть один ребенок, у каждой пятой - два, у каждой десятой - от трех до пяти и более детей. Доля детей, переданных на воспитание родственникам, вдвое превышает суммарную долю детей, переданных в детские дома и находящихся в домах ребенка при исправительных учреждениях, что означает относительную сохранность позитивных и социально полезных связей женщин с обществом.

Планы женщин после освобождения имеют социально-позитивную направленность и сводятся: к поиску работы (55,1%, восстановлению полезных социальных связей, созданию семьи, повышению образовательного уровня (34,3%). Вместе с тем 5% женщин отметили, что после освобождения «ничего не будет делать». Данные по рецидиву преступлений среди осужденных женщин, полученные в ходе опроса, позволяют предположить, что социально опасный образ жизни будет продолжать вести каждая четвертая (24,2%) из освобожденных. Ясно, что эти данные носят усредненный характер, т.к., например, в ИК ГУФСИН России по Хабаровскому краю около 90% осужденных женщин привлекались ранее к уголовной ответственности, многие из которых (22%) - 3-5 раз. Однако никто из опрошенных женщин прямо не отметил в анкете, что «вернется в ИУ».

Как показывают опросы, проблемы, которые могут возникнуть после освобождения, находящиеся в исправительном учреждении женщины намерены решать самостоятельно, лишь немногие из них рассчитывают на помощь родственников и друзей. За помощью к государственным органам, общественным и иным организациям обращаться не будет. В ближайшие планы после освобождения входит создание семьи и трудоустройство.

Однако в реальности эти позитивные планы могут оказаться несбыточными в силу целого ряда причин объективного и субъективного

характера. Чтобы понять, что именно толкает женщин на повторные преступления, а также с целью определения мишеней коррекционно-профилактической работы с женщинами, освобождающимися из мест лишения свободы, в начале 2016 г. нами было обследовано 104 женщины из трёх исправительных учреждений, где они отбывают *наказание за повторные преступления*. Это женщины в возрасте от 22-х до 62-х лет (средний возраст осужденных - 37 лет). Впервые были осуждены: до наступления совершеннолетия - 11 женщин (10,6%); в возрасте 18-30 лет – 68 женщин (65,4%); после 30 лет - 25 женщин (24%). Средний возраст 1-ой судимости - 25 лет. Возрастной диапазон между двумя судимостями составил от 2-х месяцев до 30 лет. Второе преступление после выхода на свободу обследованными женщинами было совершено в период: до года - 15 женщин (14,4%); от 1 года до 2-х лет - 18 женщин (17,3%); от 2-х до 20 лет - 71 женщина (68,3%).

Женщинам было предложено указать те трудности, с которыми им пришлось столкнуться после того, как они отбыли срок наказания за 1-ое преступление. Получены следующие результаты (цифры отражают количество женщин, отметивших ту или иную трудность): 1. Было трудно найти достаточно хорошо оплачиваемую работу – 39; 2. Было трудно найти хоть какую-то работу – 24; 3. Недоверие людей – 23; 4. Другое – 22; 5. Нехватка денег – 15; 6. Не могла отказаться от участия в сомнительном деле – 14; 7. Негативное влияние друзей – 8; 8. Проблема жилья – 7; 9. Трудности с пропиской – 5; 10. Трудности в получении паспорта – 4; 11. Трудности в получении медицинского полиса – 3.

Женщины также указали, кто именно помогал им обустроить жизнь после освобождения из мест лишения свободы: 1. Родные и близкие - 95; 2. Никто - 16 (15,4%); 4. Старые друзья – 12; 6. Церковь – 3; 7. Другое – 3; 8. Участковый – 1; 9. Социальная служба – 1.

По мнению обследованных нами женщин, от совершения ими повторного преступления их могли удерживать: 1. Трудоустройство – 37; 2.

Любимый человек – 35; 3. Постоянное место жительства – 10; 4. Участковый – 3; 5. Другое - 38 (36,5% всей выборки). Очевидно, что этот показатель требует более пристального внимания, поскольку он свидетельствует о том, что упущены какие-то весьма значимые факторы повторных преступлений.

Также была выполнена комплексная оценка делинквентности (по методике «КОД»). Полученные результаты мы сравнили с нормативными показателями по выборкам условно осужденных и представили в таблице 1.

Таблица 1.

Нормативные показатели по выборкам условно осужденных и средние значения по выборке женщин, отбывающих наказание в ИУ в 2016 году

№ п/п	Психологический признак	Средние значения	
		Не выдержавшие условный срок	Осужденные женщины 104 чел.
1.	Отчуждение	6,33±2,5	5,2
2.	Склонность к нарушению норм и правил	6,05±2,25	7,0
3.	Установка на социально-благожелательные ответы	2,26±1,62	4,7
4.	Склонность ко лжи	8,22±2,39	5,6
5.	Импульсивность	6,43±2,45	7,8
6.	Комплексная оценка делинквентности (КОД)	29,29 ± 10,76	30,3

Высокий уровень КОД (выше 40 баллов) обнаружен у 5-и женщин (4,8% всей выборки). И это означает высокую вероятность рецидива преступления.

Интересные результаты получены в ходе сравнения женщинами своей жизни на свободе между двумя судимостями с их нынешней жизнью в исправительном учреждении. Для этого использовалась 10-балльная шкала. В итоге обнаружено: оценка жизни на свободе (среднее значение) - 6 баллов; оценка нынешней жизни в исправительном учреждении (среднее значение) - 4,7 балла. При этом: 20 женщин (19,2%) оценили жизнь на свободе как более трудную, чем в исправительном учреждении; 21 женщина (20,2%) - как не

имеющую отличий от жизни в исправительном учреждении; 63 женщины (60,6%) отметили, что их жизнь на воле была лучше, чем в заключении.

Сегодня задача профилактики рецидивной женской преступности решается в исправительных учреждениях ФСИН России в рамках программ подготовки к жизни на свободе: а) по программе общей психологической подготовки (заблаговременная подготовка); б) по специальной программе (непосредственная подготовка к освобождению). Психологи применяют различные методы и технологии индивидуально-групповой работы, направленные на предотвращение различных правонарушений, приводящих к совершению преступлений (пьянство, потребление наркотиков, бродяжничество, проституция и др.); оказывают помощь женщинам, находящимся в трудной жизненной ситуации; женщинам, осужденным к наказаниям без изоляции от общества.

Многим из женщин, отбывающих наказание, а также вернувшимся из мест лишения свободы, необходима социально-психологическая помощь в формировании социальной идентичности, что означает самоопределение по гендерному, семейному, профессиональному, религиозному и другим признакам. В целях профилактики преступлений также важна работа с социальной сетью осужденных женщин, с их семьями. Здесь уместны: возрастное-психологическое консультирование, семейное консультирование и семейная психотерапия; консультирование по реализму (метод У. Глассера), арт-терапия, телесно-ориентированные методы, женские терапевтические группы и др.

Однако общесоциальные, специальные и индивидуальные меры профилактики женской преступности только тогда могут дать заметный социальный эффект, когда будут применяться систематически, комплексно и при этом дифференцированно, с учетом специфики конкретных регионов, а также возрастных и иных особенностей, присущих различным категориям женщин-преступниц. В этом плане важно межведомственное взаимодействие участковых полицейских и психологов системы социальной защиты

населения, чтобы освободившаяся женщина смогла получить помощь и поддержку по месту жительства, в т.ч. в социальной службе.

В заключение можно сказать, что результатом ресоциализации осужденных женщин, с одной стороны, являются осознание вины, покаяние, очищение, а с другой - выработка социального иммунитета, толерантности личности к асоциальным воздействиям. Подобные результаты возможны, если психологическая установка женщин, освободившихся из мест лишения свободы, на новый образ жизни подкрепляется общесоциальными условиями жизнедеятельности. В других случаях, как мы можем видеть по данным исследований, у женщин возможны рецидивы преступного поведения.

Список литературы

1. Вяткина А.С. Девиантное поведение женщин как проявление конфликта в современном социуме: Дис. ...канд. социол. наук. - Саратов, 2009. - 168 с.
2. Итоги работы совещания группы экспертов по разработке специальных дополнительных правил обращения с женщинами, находящимися в заключении, и женщинами, в отношении которых применяются меры, связанные или не связанные с содержанием под стражей: доклад, представленный Председателем группы экспертов на XII Конгрессе ООН по предупреждению преступности и уголовному правосудию. - Сальвадор, Бразилия, 12-19 апреля 2010 года. - V/09-89226 (R). - P. IV. - Правило 67.
3. Лелеков В.А., Урусова Т.В. О предупреждении женской преступности мерами общесоциальной профилактики // [Вестник Воронежского института МВД России](#). - 2014. - №2. - С.12-17.
4. Рыбакова Н.А., Котельникова Н.И. Психосоциальная работа с женщинами в условиях группового взаимодействия. - Псков: ПГПИ

им. С.М. Кирова, 2003. - 176 с.

5. Степанян Ш.У. Современная женская преступность в России и пути ее предупреждения //Российский следователь. - 2011. - №8. - С. 27 - 33.
6. Характеристика осужденных (по состоянию на 1 июня 2014 года) аналитический материал / под общей ред. А.Н. Антипова: ФКУ НИИ ФСИН России. - Тверь: ФКУ НИИИТ ФСИН России, 2014. - 58 с.
7. Цветкова Н.А. Социально-психологические технологии работы с женщинами в системе социального обслуживания: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. - Москва, 2009. - 52 с.
8. Цветкова Н.А., Колесникова Н.Е. Технологии социально-психологической работы с осужденными к наказаниям без изоляции от общества. - М.: Столичный бизнес, 2011. - 259 с.
9. Шилов А.И., Карпушина М.В. Социально-демографическая характеристика осужденных женщин, совершивших преступления после отбытия наказания (при рецидиве) //Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2011. - № 4. - С. 40-42.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ И ФОРМИРОВАНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПОДРОСТКА

Афанасьева Татьяна

студентка направления психология (бакалавриат),

Новосибирский государственный педагогический университет

Аннотация: В данной статье рассмотрена актуальная тема формирования я-концепции подростка в условиях неполной семьи. Эмпирическое исследование выявило взаимосвязи между особенностями семейного воспитания в неполной семье и формированием «Я-концепции» подростков.

Ключевые слова: я-концепция, неполная семья, подростковый возраст.

В настоящее время неполная семья - одна из самых острых проблем общественной жизни нашей страны. Как правило, мать берет на себя всю ответственность по воспитанию детей. Большинство одиноких матерей с трудом совмещают функции материнства (забота о ребенке, приготовление пищи и другие домашние хлопоты) и отцовские функции (стабильный денежный заработок в семье и контроль за поведением ребенка).

Исследованиями проблем, в контексте воспитания в неполной семье, занимаются в России ряд учёных, в частности: Захаров А.И., Собкина В.С., Николаева Я.Г., Матейчик З. и другие.

В нашем исследовании мы попытались выявить особенности воспитания в неполной семье на формирование Я-концепции подростка.

Объект: «Я-концепция» личности подростка.

Предмет: воспитание подростка в неполной семье.

Целью нашей статьи является выявление характера взаимосвязи семейного воспитания в неполной семье и особенностей «Я-концепции» личности подростка.

Задачи:

- 1) проанализировать теоретические подходы изучения факторов, влияющих на развитие «Я-концепции» личности;
- 2) провести анализ характера взаимосвязи семейного воспитания в неполной семье с особенностями «Я-концепции» личности подростка;
- 3) разработать и провести эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи семейного воспитания в неполной семье с особенностями «Я-концепции» личности подростка;
- 4) провести анализ и интерпретацию результатов проведенного эмпирического исследования.

Наше исследование строилось на описательных составляющих Я-концепции Р.Бернса [1]. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой, или принятием себя. «Я-концепция», в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

С позиции Р. Бернса «Я-концепция» – это совокупность установок на самого себя, которая включает в себя три элемента:

- 1) когнитивная составляющая установки (образ Я);
- 2) эмоционально-оценочная составляющая установки (самооценка);
- 3) поведенческая составляющая установки (поведенческие реакции).

Как и любое другое психическое образование «Я – концепция» формируется под воздействием определённых факторов, которые будут рассмотрены нами далее.

Для того, чтобы лучше понять специфику формирования Я-концепции, мы рассмотрели особенности личностного развития в период подросткового возраста. Хронологические рамки подросткового периода авторы определяют по-разному, в отечественной психологии чаще они включают в себя возраст 11-15 лет, а международная классификация подросткового возраста с 11 до 19 лет.

В подростковом возрасте последовательно формируются два важнейших новообразования: *чувство взрослости, «Я-концепция»*.. Отечественные

психологи, начиная с Л.С. Выготского [3], единодушно считают главным новообразованием подросткового возраста чувство взрослости.

Непосредственное и значимое влияние на развитие компонентов «Я-концепции» оказывают семья, сверстники, педагоги. В.В. Столин [5] отмечает, что семья является доминирующей средой для ребёнка не только в период ранней социализации, но и на более поздних этапах.

На формирование Я-концепции подростка оказывают влияние различные факторы: тип семьи (благополучная или неблагополучная семья), ее структура (полная, неполная, смешанная, приемная), уровень сплоченности, характер отношения к ребенку и его sibлинговая позиция (или порядок рождения), семейный микроклимат, специфика детско-родительских отношений, сплоченность и психологический климат семьи.

Особенности семьи особенно ярко проявляются в интегративном показателе - стиле семейного воспитания. Существует множество классификаций стиля воспитания. В нашей работе мы будем придерживаться мнения А.Я. Варги [2], которая понимает родительское отношение как многомерное образование и выделяет в его структуре четыре образующих:

- 1) интегральное принятие либо отвержение ребенка;
- 2) межличностная дистанция («симбиоз»);
- 3) формы и направления контроля (авторитарная гиперсоциализация).

Стиль воспитания в семье может быть конструктивным, который характеризуется интегральным принятием личности подростка, и деструктивным, эмоциональное отвержение ребенка, межличностная дистанция («симбиоз»), авторитарная гиперсоциализация), социальная желательность поведения.

В качестве гипотезы нашего исследования мы *выдвинули предположение* о том, что воспитание в неполной семье накладывает негативный отпечаток на формирование Я-концепции подростка.

Экспериментальной базой исследования стал «КСХТ» ФГБОУ ВО «НГАУ» г. Куйбышева Новосибирской области. Диагностический этап

исследования проводил в апреле 2016 года, респондентами выступили подростки в возрасте 16-17 лет в количестве 25 человек.

Мы провели констатирующий эксперимент для проверки выдвинутой гипотезы, используя при этом диагностические методики и метод математической статистики: методику «Я-концепция подростка», Е. Пирс, Д. Харрис в адаптации А.М. Прихожан, [4] методику «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столина). Для выявления достоверных взаимосвязей между показателями особенностей семейного воспитания и «Я-концепцией» подростков использовался метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Для проверки гипотезы исследования и определения наличия достоверных взаимосвязей между показателями семейного воспитания и Я-концепцией подростка, был применен метод ранговой корреляции Спирмена, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Статистические данные применения метода ранговой корреляции Спирмена для изучения взаимосвязи показателей по методике «Я-концепция» (А.М.Прихожан) и показателей матерей по методике «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга - А.А. Столин)

Методики		Методика «Я-концепция» (А.М.Прихожан)								
методика «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга - А.А. Столин)		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Принятие-отвержение	-0,054	-0,188	0,185	0,052	0,541 **	0,215	-0,097	-0,168	0,041
	Образ соц. жел-ти пов-я	0,195	-0,021	-0,004	0,12	0,14	0,134	-0,031	0,024	0,207
	Симбиоз	- 0,484 тенд	0,266	0,078	0,139	0,203	-0,001	-0,067	0,031	-0,052
	Авторитар. гиперсоц-я	0,026	-0,18	0,189	-0,137	0,666 **	0,01	0,024	-0,095	- 0,677 **
	«Маленький неудачник»	- 0,751 **	0,21	0,1	-0,091	0,028	0,262	- 0,464 тенд	0,166	0,284

$$R_{\text{критическое}} = \begin{cases} 0,49 & \text{при } p \leq 0,05^* \\ 0,51 & \text{при } p \leq 0,01^{**} \end{cases} \text{ при } n=25$$

Примечание: шкалы методики «Я-концепция» 1 – поведение, 2 – интеллект, 3 – ситуация в школе, 4 – внешность, 5 – тревожность, 6 – общение со сверстниками, 7 – счастье и удовлетворенность, 8 – положение в семье, 9 – уверенность в себе

Нами получены достоверные взаимосвязи показателей матерей подростков и показателей Я-концепции подростков из неполных семей.

1. Принятие / отвержение – тревожность ($R_{\text{эмпирическая}} = 0,541$, связь прямая, вероятность ошибки – 1%). Если мать в неполной семье испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду, не доверяет ему и не уважает его, воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, считает, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей, то тревожность ребенка растет.

2. Симбиоз с матерью – поведение подростка ($R_{\text{эмпирическая}} = - 0,484$, связь на уровне тенденции обратная). Если мать стремится к симбиотическим отношениям с ребенком подросткового возраста, ощущает себя с ребенком единым целым, то подросток считает свое поведение не соответствующим требованиям взрослого. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу возраста, так как по своей воле мать не предоставляет ребенку самостоятельности никогда, стремится «загладить вину» перед ребенком, опекает его. Это вступает в противоречие с желанием подростка экспериментировать со своей самостоятельностью, «жить своей жизнью», что создает ему дискомфорт.

3. Принятие / отвержение – тревожность ($R_{\text{эмпирическая}} = 0,541$, связь прямая, вероятность ошибки – 1%). Если мать в неполной семье испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду, не доверяет ему и не уважает его, воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, считает, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей, то тревожность ребенка растет.

4. Симбиоз с матерью – поведение подростка ($R_{\text{эмпирическая}} = - 0,484$, связь на уровне

тенденции обратная). Если мать стремится к симбиотическим отношениям с ребенком подросткового возраста, ощущает себя с ребенком единым целым, то подросток считает свое поведение не соответствующим требованиям взрослого. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу возраста, так как по своей воле мать не предоставляет ребенку самостоятельности никогда, стремится «загладить вину» перед ребенком, опекает его. Это вступает в противоречие с желанием подростка экспериментировать со своей самостоятельностью, «жить своей жизнью», что создает ему дискомфорт.

5. На уровне тенденции существует связь между показателями матерей по шкале «маленький неудачник» методики ОРО и показателями шкалы «счастье и удовлетворенность» ($R_{эмп} = - 0,464$), а это значит, что инфантилизация ребенка в подростковничестве приводит к негативным переживаниям, когда подросток воспринимает свою жизненную ситуацию, как неудовлетворительную.

6. Авторитарная гиперсоциализация, с одной стороны, и тревожность с другой ($R_{эмп} = 0,666$, связь прямая, вероятность ошибки – 1%) и неуверенность в себе ($R_{эмп} = - 0,677$, связь обратная, вероятность ошибки – 1%), с другой. Мать, воспитывая ребенка в одиночку, стремится соединить две функции: контроля (традиционно отцовская функция) и поддержки (материнская функция), что, как правило, заканчивается крахом всей воспитательной системы.

Анализ полученных результатов может обозначать, что деструктивность стиля воспитания в неполной семье, а именно эмоциональное отвержение ребенка, симбиотические отношения, авторитарная гиперсоциализация и восприятие ребенка как «маленького неудачника» негативно сказываются на формировании Я-концепции подростка.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Просвещение, 1986. – 420 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. - М. : Просвещение, 1982. – 285 с.
4. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А.М. Прихожан. - М.: АНО «ПЭБ», 2007. - 56 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности/ В.В. Столин // - М.: Издательство МГУ, 1983.- 285 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ

Дябина Т.А.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Одной из центральных задач современного образования является создание условий для личностного развития дошкольников. Развитие личности предполагает развитие мировоззрения, ценностных ориентаций, способности самоопределения и мотивационно-смысловой сферы – всего того, что закладывает фундамент успешности обучения в школе.

Дошкольный возраст – это период становления личности – период формирования самосознания и мотивационной сферы. Время, когда ребёнок учится принимать самостоятельные решения, то есть осуществлять выбор, руководствуясь при этом личными мотивами. Под мотивом принято понимать «то, что движет живым существом; ради чего организм тратит свою жизненную энергию» [2-4, 8]

У дошкольника подготовительной группы меняется тип ведущей деятельности (с игровой на учебную) и соответственно тип мотивации. Так или иначе основная мотивация начинает складываться вокруг образовательной ситуации в школе. Представляется важным исследовать мотивационную сферу дошкольников в связи с резкими изменениями образовательной среды. С этой целью я в первой серии провела исследование мотивов по методике М.Р. Гинзбург [6]. Во второй серии я предприняла небольшую провокацию в модельно-коммуникативной ситуации, созданной на основе рефлексивно-позиционного метода с целью исследования познавательно-творческой мотивации при чтении сказки [7, 9].

Исследование мотивов по методике «Определение мотивов учения М.Р. Гинзбурга [6] показало, что в данной группе преобладает учебно-познавательная мотивация. Из 11 опрошенных 5 детей (45%) сказали, что ходят на занятия, потому что можно узнать много нового и интересного, то есть сделали выбор в пользу учебно-познавательной мотивации.

3 ребёнка (27 %) предположили, что по окончании обучения можно стать, кем угодно, то есть по-детски отнеслись к важности социальных перспектив, выбрав социальный мотив;

3 дошкольника (27 %) заявили, что ходят на занятия ради похвалы со стороны воспитателя и получения оценки. То есть у них в рамках данной методики проявился как основной мотив достижения – получение отметки.

Однако учебно-познавательная мотивация дошкольника носит пока нестойкий характер, преобладающей деятельностью для него пока остается игра. Поэтому мы предположили, что в модельной ситуации, многие ребята предпочтут в ситуации реального выбора – игру.

Детям была прочитана сказка «О Бегемотике, который не мог уснуть» до момента (когда Бегемотик вспоминал, из-за чего не может уснуть) и дано задание продолжить произведение, запечатлев конец в собственных рисунках. Далее последовал модельный рефлексивно-позиционный эксперимент, заключавшийся в том, что вошла воспитательница и

предложила участникам переключиться на другой вид деятельности – заняться конструированием. Результаты поразили. Никто из детей не захотел переключиться на их любимое конструирование - все до одного не только объявили, что хотели бы услышать продолжение сказки. По завершении прочтения, детям было предложено нарисовать самый запоминающийся момент, и они охотно побежали рисовать. Это свидетельствует о выраженном познавательном интересе и готовности в посильной творческой деятельности. Рисунок - привычный и любимый вид творческой активности, задача находится в актуальной зоне развития дошкольника. В то же время многочисленные исследования и эксперименты убедительно показывают, что такое поведение является, скорее всего, декларативным и нестойким [1, 8, 10]. Поэтому мы продолжили свое исследование на основе наблюдения за выполнением рисунка и анализом получившегося продукта.

По характеру рисунков можно получить дополнительные характеристики личностного развития ребят (оформленность рисунка человека - содержание- направленность личности; уровень самосознания, отношения к другим границы "я" - свою - чужой - друг- враг; развитие сюжета -творческие способности, общая композиция - эстетическое развитие; цветовая гамма - эмоциональность и т.д.) По тому, как долго и тщательно рисуется рисунок - можно судить о силе мотивации, по развернутости об интересах и развитии воображения [10]. Так же интересно было проверить предположение, что ведущий мотив будет сказываться на содержании рисунков.

Рассмотрим содержание основных рисунков полученных в группе.

Рисунок Анны К. (Рис 1) выполнен в ярких цветах и при этом все предметы раскрашены, что свидетельствует о том, что девочка ответственно и творчески подошла к созданию рисунка. Рисунок так же отождествляет часть сюжета представленной сказки и даёт информацию об интересах девочки - она любит



животных, мечтать и рассказывать о своих снах - так как дети в этом возрасте запоминают, в основном, только то, что им интересно. Чёткие линии, понятно-прорисованные животные свидетельствуют о высоком уровне учебно-познавательной мотивации.

Рис 1. Аня К. 6 лет.

Илья Н. нарисовал бегемота (Рис 2.), а не часть сюжета сказки, то есть не совсем корректно воспринял задание. Так же присутствуют различные цвета, но по нажиму, направленности штриховки мы можем сказать, что



уровень его мотивации низкий. Если внимательнее присмотреться к рисунку, то можно заметить, что рядом с бегемотом Илья пытался закрасить всё пространство, но мальчика утомило это занятие, поэтому он стремился скорее его завершить и пойти

делать свои дела.

Рис 2. Илья Н, 7 лет.

По рисунок Альберта Д (Рис 3.) довольно трудно судить об уровне



мотивации исходя только из рисунка, поэтому я анализирую свои наблюдения за Альбертом. Это довольно интересный случай - было огромное желание нарисовать момент из сказки, но не

Рис 3. Альберт Д, 6 лет.

хватило инструментария, так как рисунки ему даются достаточно тяжело. Мальчик долго сидел, рисовал, порой нервничал, что у него не получается сделать рисунок в некоторой степени реалистичным. Но он с большим удовольствием рассказал потом, что изображено на рисунке, что он запомнили что он бы хотел нарисовать. Исходя ихз этого я делаю вывод, что у мальчика высокий уровень мотивации, но сам вид деятельности был для него не таким уж и простым.

Таким образом, можно видеть, что несмотря на то, что все дети согласились прослушать представленную сказку до конца, ведущая мотивация выражена по-разному.

Так как некоторым дошкольникам ещё трудно удерживать задания, они начинают переключаться на другие вещи или пытаются поскорее закончить, не взирая на полученный результат. Их рисунки также свидетельствуют о том, что чем выше уровень развития познавательной деятельности, внимания, воображения, тем выраженнее учебно-познавательная мотивация. Низкое качество рисунка не всегда говорит о низком уровне мотивации. Например как в случае с мальчиком Альбертом – у него был огромный запас желания выразить свои эмоции на рисунке, но из-за маленького инструментария ему это не удалось.

В целом, можно говорить что развитие учебно-познавательной мотивации находится в зоне ближайшего развития дошкольников [5] и требует для своей диагностики комплексного исследования.

Список литературы

1. Ананьева Т.В. Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2011. 96 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Виноградова Е.В. Условия становления познавательной мотивации старших дошкольников. Дис. на соиск. Канд. псих н. М: МГППУ, 2004. 154 с.
4. Виноградова Е.Л. Диагностика и развитие познавательной мотивации дошкольников // Дошкольное воспитание. 1999. № 6. С.11-14
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 136 с.

6. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет // Особенности психического развития детей 6 - 7-летнего возраста. М.: 1988. С. 36 - 45.
7. Зарецкий В.К., Ковалева Н.Б. Введение в психологию научно-технического творчества. М.: ВНИИПИ, 1987. – 88 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
9. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.: РАУ, 1994. 19 с.
10. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М.: Дидакт, 1992 – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМАЖИНАТИВНЫХ МЕТОДОВ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Замолоцких Е.Г., Лихачева Э.В., Огнев А.С.

(Замолоцких Е.Г. - Московский психолого-социальный университет;

Лихачева Э.В., Огнев А.С. - Российский новый университет)

г. Москва

Провозглашенный на рубеже тысячелетий «иконический поворот» [1] - стремительный рост значимости визуальных («иконических», рисуночных, представленных в виде схематических символов) форм представления контента в различных видах работы с информацией – обозначил целый ряд вызовов для современного образования. В организационном плане встал вопрос перехода с опоры на вербальные формы обучения к обучению, которое строится на работе с визуальными образами. Это, в свою очередь, обострило проблему визуализации инвариантных основ транслируемых знаний и сопряжения смысловой нагрузки используемых в педагогическом процессе образов. Но смыслы еще в меньшей степени поддаются

унификации чем словесные формы выражения учебной информации. В связи с этим в системе подготовки специалистов самого разного профиля стали активно использоваться имажинативные методы, первоначальной сферой применения которых была психотерапия, а исходное предназначение - работа с персональными смыслами.

Но образование и психотерапия – не тождественные виды деятельности. Поэтому ответственный и разумный обмен инструментарием между ними обязательно должен сопровождаться научным обоснованием такой практики. Чтобы происходило действительно методического обогащения, а не механическое расширение арсеналов средств, надо ясно понимать, какие задачи при этом решаются и какими требованиями продиктован произведенный выбор.

В данной работе приводятся результаты решения указанной задачи в отношении включения имажинативных методов в число дидактических средств образовательного модуля «Жизненная навигация», направленного на формирование и развитие таких универсальных компетенций, как способность к самоорганизации и саморазвитию, готовность к проектной деятельности в составе различного вида команд [3, 5-10, 13-17, 21, 26, 30].

Из-за ориентации на обучение с его требованием к осмысленности усваиваемых знаний в нашем случае предпочтение должно отдаваться имажинативным приемам, включающим рефлексивные процедуры. Иначе говоря, для обеспечения осознанности приобретенного знания учащемуся должны быть предоставлены возможности для фиксации его основного содержания на уровне ясного сознания. Однако это не должно быть процедурой механического переноса статистических данных о возможных ассоциациях между определенными образами и их содержательным наполнением. В ходе амплификации – уточнения и прояснения смысла отдельных образов – учащийся посредством каузально-редуктивных процедур должен иметь возможность выбирать по-настоящему значимое для

него режим движения к постижению логики и субъективной значимости скрытого за образами знания.

Содействие субъектогенезу – формированию и развитию готовности к осмысленному выбору своего жизненного пути – предполагает выбор такие разновидности имагинативных методов, которые поощряют свободу самовыражения и побуждают к ответственному самоопределению. Визуальная форма передачи информации в этом случае будет опираться на репродуктивную составляющую воображения и содействовать произвольному запоминанию усваиваемого материала. Одновременно с этим нужно предусмотреть запуск процессов активной творческой работы воображения, с помощью которого учащийся будет конструировать посредством нового знания ценные для себя варианты решения своих жизненно важных задач.

Это значит, что выбираемые методы должны обеспечивать множественность возможных выборов, ответственность за которые принимает на себя сам учащийся. Но при этом используемые методы должны обеспечивать наглядность содержания и правил применения осваиваемых знаний, очевидность сути усваиваемых механизмов. Тогда будет выполнено важное условие для обретения имагинативным методом субъектогенетической природы - сочетание и возможности видеть (созерцать) метафорическое отображение осваиваемого знания в форме образов с возможностью активно влиять на эти образы. Важнее всего в этом случае расширение возможности учащегося применять такие знания в качестве элементов схем ориентировки для достижения субъективно значимых целей.

Рождающиеся в этом случае визуальные символы должны быть подчинены развитию у учащегося способности эффективно организовывать свою жизнь путем целесообразного упорядочения собственной активности. Учащийся должен в результате этого расширить свою готовность к

самореализации за счет выбора наилучших целей и средств их достижения, построения оптимальных планов реализации своих замыслов.

Обеспечивающие субъектогенетическую направленность отобранные в качестве дидактических средств имагинативные методы должны обязательно отражать изучаемый феномен. Следовательно, предпочтение должно отдаваться к темоцентрированным вариантам имагинативных практик. В случае освоения модуля «Жизненная навигация» [3, 5, 6, 9, 13-16, 26, 29-32, 35] они должны помогать визуализировать: алгоритмы и процедур целеполагания и целереализации; динамику нашего видения собственной мечты; причинно-следственные связи приоритетов и выбираемых личностью способов пополнения ресурсной базы жизнедеятельности; процессы разработки и реализации проектов; механизмы командообразования; технологии ведения переговоров; приемы моделирования повседневной деятельности.

Для выполнения указанных условий должны отбираться обеспечивающие расширение сознания учащегося, помогающие ему творчески использовать полученные сведения и разумно преобразовывать усвоенные алгоритмы. Учащийся должен получить возможность не только понять, кем он является в данный момент и как именно он к этому пришел. Не менее важно, чтобы он смог понять, кем он хочет и может стать в будущем, а также как именно ему следует действовать для реализации своей мечты. Без выполнения этого условия велика вероятность усиления той самой формы шаблонного мышления, которую часто связывают с «иконическим поворотом» и обозначают как «клиповое мышление» [19].

В отсутствии готовности и умения понимать самого себя, свои приоритеты, способности строить на их основе реалистичные планы столкновение человека с постоянно и быстро меняющимся миром превращается в непрекращающийся «шок будущего». Защищаясь от связанной с ним фрустрации, большинство из нас лихорадочно и зачастую бездумно цепляются за разнообразные упрощенные поведенческие шаблоны-

комиксы, которыми изобилует окружающая нас виртуальная среда. А это уже прямой путь к утрате субъектности, подчас незаметному переходу человека в разряд объекта чьих-либо манипуляций. Профилактикой подобных метаморфоз должны служить процедуры, направленные на формирование у учащегося умения отслеживать изменения под влиянием нового знания целостной картины мира. Кроме того, должна быть сформирована способность к распознаванию вытекающих из осваиваемого знания признаков новых решений жизненно важных задач. Выполнение этих условий позволяет преобразовать имагинативные методы в средства автодидактики. Овладевший такими средствами учащийся становится исследователем собственных представлений о мире и экспертом по наилучшим способам саморазвития.

В ходе проведенного нами исследования в качестве имагинативных методов оценивались возможности использования в «Жизненной навигации» анализ учащимися иллюстративных видеосюжетов с применением визуально-вербальных семантических дифференциалов, учебное моделирование жизненно важных ситуаций с помощью метафорических ассоциативных крат и песочных композиций, идеомоторная тренировка оптимального поведения в жизненно важных ситуациях, мысленное (кататимное) переживание образов в рамках активного фантазирования на заданные темы с опорой на приемы символдрамы. С учетом возможности дальнейшего широкомасштабного использования этих методов предпочтение отдавалось распространенным алгоритмам их реализации и доступным вариантам стимульных материалов. Так, в качестве учебных видеосюжетов использовались фрагменты художественных фильмов, которые были представлены на премию «Оскар». Песочное моделирование проводилось с использованием оборудования, которое считается стандартным для сэндплей-терапии. В качестве метафорических ассоциативных карт выбирались комплекты из самой распространенной во всем мире серии oh-

card. Кататимно-имажинативные упражнения проводились с использованием стандартных процедур базовой (первой) ступени символдрамы.

Для оценки эффективности указанных методов был использован сравнительный анализ работы с экспериментальными и контрольными группами, контент-анализ самоотчетов учащихся, традиционная тестовая оценка уровня развития субъектного потенциала личности. В результате нами были получены данные, которые позволяют утверждать, что ни один из указанных имажинативных методов нельзя считать ни самодостаточным, ни взаимоисключающим. Наиболее удобными для проведения плановых аудиторных занятий оказалось использование анализа учащимися иллюстративных видеосюжетов с применением визуально-вербальных семантических дифференциалов. При проведении предусмотренных образовательным модулем «Жизненная навигация» индивидуальных консультаций наиболее эффективным оказалось психологическое песочное моделирование жизненно важных ситуаций. Применение метафорических ассоциативных карт давало хороший эффект как предварительная подготовка учащихся к использованию других имажинативных методов. Работа с использованием имажинативно-катативными техниками оказалась наименее предпочтительной из-за неоднозначного отношения к таким практикам самих учащихся. Кроме того, использование этой группы имажинативных методов часто вело к нежелательной трансформации ролевых позиций учащейся-преподавателя в позиции клиент-психотерапевта.

Наиболее оптимальным для решения заявленных психолого-педагогических задач оказалось использование и учащимися, и преподавателями в качестве процессуального ориентира предложенной Дж. Кэмпбеллом метафорической схемы, известной как «Путь Героя» [19, 32]. Заложенное в этой метафоре стадийное описание развития субъектного потенциала личности удачно сочетается с решением задачи организации «Жизненной навигации» как разновидности субъектогенетической практики.

Эмпирическим путем было установлено, что наилучший эффект дает включение в учебный модуль «Жизненная навигация» трех-пяти упражнений из имагинативных методов одной группы. Так, в нашем случае самые хорошие результаты дали сочетание трех занятий с анализом видеоматериалов (фрагменты фильмов «Музыка сердца», «История о нас», «С первого взгляда»), построение трех тематических песочных композиций («мир моей мечты», «интеграция образов Я-реальное и Я-идеальное», «мой путь к мечте») и применение в качестве вспомогательных упражнений метафорических ассоциативных карт наборов oh-card, COPE и ОНА. Применение имагинативных методов одной группы более пяти раз провоцирует смещение акцентов с содержания учебного модуля на сам метод. Из-за высокой аффективной нагруженности каждого из указанных методов в этом случае у учащихся появляется ощущение, что они осваивают не учебный модуль «Жизненная навигация», а какую-то разновидность либо песочной терапии, либо технологии работы с метафорическими ассоциативными картами, либо дидактику проведения учебных кино клубов. По указанной причине нами также была установлена в качестве оптимальной общая продолжительность имагинативных упражнений не более 45 минут в рамках одного занятия. Кроме того, все такие учебные занятия должны заканчиваться рефлексивными упражнениями, помогающими четко определить достигнутые результаты и ясно понять суть задействованных механизмов.

Накопленный опыт использования имагинативных методов при диагностике и формировании таких универсальных компетенций, как способность к самоорганизации и саморазвитию, к различным формам и видам взаимодействия с другими людьми [3, 6, 11-16, 18, 19, 22-31, 34, 35] позволяет сделать вывод о том, что эта разновидность дидактических средств помогает преодолеть противоречия между унификацией учебных дисциплин и индивидуализацией процессов персонального становления личности как субъекта собственной жизнедеятельности. Работа с эмоционально

насыщенными образами способствует быстрому непроизвольному запоминанию нового знания с одновременной его интеграцией в систему интериоризированных действий.

Наиболее приемлемыми оказались имагинативные методы, которые, как и в случае с виртуальными средствами подачи информации, дают возможность использовать готовые визуальные стимулы. Предпочтительными оказались методы, позволяющие получать целостное зрительное отображение изучаемого явления (видеосюжеты, песочное моделирование, работа с метафорическими ассоциативными картами и т.п.). Даже в ходе использования стандартных алгоритмов проведения занятий имагинативные методы способствуют глубокому самовыражению индивидуальной неповторимости каждого учащегося. С их помощью удается соединять индивидуальные возможности и жизненные планы, новые знания и субъективные предпочтения [2, 33]. Описанная выше работа с визуализированным представлением осваиваемого знания помогает ускорить его преобразование до самоинструкций, которые учащийся трансформирует для себя в осмысленную готовность к целесообразным действиям.

В числе основных показателей успешного применения различных имагинативных методов нами были обнаружены и затем использованы как нормативные ориентиры такие личностные новообразования, как: осознание учащимися в ходе освоения нового материала природы собственных жизненно важных ситуаций; формирование и углубление понимания возможностей успешного разрешения собственных проблем; усиление готовности управлять собственными аффективными реакциями и процессом фантазирования. Основой для контроля за ходом успешного применения имагинативных методов могут служить связанность и реалистичность создаваемых в ходе работы с образами повествований, использование в них созидательных сюжетов, прагматичная связь с повседневной жизнью, обоснованный оптимизм в отношении применения новых знаний в будущем.

Все это дает учащимся обоснованное ощущение своей самодостаточности, способствует развитию их готовности строить прогнозы в отношении собственного будущего. Осуществляемая в ходе работы с визуальными моделями репетиция по принципу «как если бы это уже произошло» обеспечивает готовность учащихся к выбору наилучших способов поведения в жизненно важных ситуациях. Как свидетельствуют наши исследования, указанные новообразования становятся основой для повышения персональной самооффективности учащихся, их готовности к преодолению конфликтных ситуаций, к нормализации командного взаимодействия и успешной проектной деятельности [3-31, 34, 35].

Список литературы

1. Активное воображение. Юнгианский подход. - /Под ред. Б. Дорст, Р. Фогеля. – Харьков: Гуманитарный Центр. 2016. 200 с.
2. Горбачева Т.В. Песочная терапия и психодрама. II Всероссийский фестиваль песочной терапии: сборник статей. – СПб., 2016. С. 4-8.
3. Замолоцких Е.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В., Гончар С.Н., Кондратенко И.В. Компетентностный подход к решению проблемы построения индивидуальных образовательных траекторий. – Мир образования – образование в мире. 2014. №4. С 159-164.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. – СПб.: Речь, 2015. – 256 с.
5. Ермолаева М.В., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Решение проблемы наставничества в работе с одаренными учащимися. – Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 684.
6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Ключевые дефекты образования как фактор неготовности к управлению проектами. - [Международный журнал экспериментального образования](#). 2015. № 8-3. С. 359-361.
7. Огнев А.С. Акмеологические основы командообразования. –

- Акмеология. 2004. №3(11). С. 33-36.
8. Огнев А.С. Акмеологические основы командообразования. – Акмеология. 2004. №4(12). С.36-41.
9. Огнев А.С. Субъектогенетический подход в обучении. Воронеж, 1998.
10. Огнев А.С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности. Москва, 2009.
11. Огнев А.С., Венерина О.Г., Виноградова И.А. Новые психодиагностические возможности трекинга глаз. – Педагогика и психология образования. 2012. №3. С.107-112.
12. Огнев А.С., Венерина О.Г., Яковлев В.А. Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента. – Педагогика и психология образования. 2012. №4. С.103-112.
13. Огнев А.С., Гончар С.Н. Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования. – [Непрерывное образование: XXI век](#). 2013. № 2 (2). С. 85-90.
14. Огнев А.С., Гончар С.Н. Психологические механизмы позитивного разрешения проблем. - [European Social Science Journal](#). - 2013. № 11- 2 (38). С. 291-301.
15. Огнев А.С., Гончар С.Н. Совершенствование у студентов навыков разрешения проблем как элемент непрерывного профессионального образования. - [Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого](#). 2013. № 3 (7). С. 118-121.
16. Огнев А.С., Гончар С.Н., Казаков К.А., Кондратенко И.В., Сидоренко М.Г., Цыгина О.Д. Жизненная навигация в системы высшего образования. - [Педагогика и психология образования](#). 2012. №3. С. 99.
17. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н., Постникова Н.В. Мудрость как

- акмеологический феномен. – Акмеология. 2002. №3(4). С. 17-22.
18. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Валидность айтрекинга как инструмента психодиагностики. – Успехи современного естествознания. 2015. №1-8. С. 1311-1314.
19. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Видеофильм как эффективное дидактическое средство: психологический аспект. Потенциал современной науки. 2015. 1(9). С.137-140.
20. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Жизненный успех в понимании студенческой молодежи. В сборнике: Теория и методика обучения и воспитания в России и за рубежом Сборник материалов международной научной конференции. под редакцией Е.Д. Нелуновой. 2014. С. 75-81.
21. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Когда команда – не коллектив, а коллектив – не команда. – Развитие личности. 2014. №2. С. 173-179.
22. Огнев А.С., Лихачева Э.В. О возможности использования айтрекинга для инструментальной диагностики субъектных характеристик личности. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-1. С. 176-180.
23. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Оптимизация процедуры оценки субъектного потенциала личности. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-2. С. 375-377.
24. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Перспективы использования многополярных семантических дифференциалов в айтрекинге. – Успехи современного естествознания. 2015. №1-5. С. 858-862.
25. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Построение индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на будущий успех студентов. - [Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого](#). 2014. [№ 3 \(11\)](#). С. 111-115.
26. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Практика внедрения позитивно-

- ориентированного субъектогенеза в систему высшего образования. Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 51-67.
27. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Приоритетные жизненные ценности современных студентов. – В сборнике: Августовские педагогические чтения – 2014 Сборник материалов международного научного e-симпозиума. Под ред. Проф. И.В. Вагнер. 2014. С. 263-271.
28. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов с позиции субъектогенетического подхода. В сборнике: Вопросы клинической психологии Всероссийская научная Интернет-конференция с международным участием. Сервис виртуальных конференций Pax Grid ИП Синяев Дмитрий Николаевич. 2013. С.59-65.
29. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез жизненного пути. – Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2013. №1. С. 234-239.
30. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез как основа управления процессом формирования и развития универсальных компетенций. - [Управление образованием: теория и практика](#). 2015. [№ 2 \(18\)](#). С. 93-113.
31. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г., Казаков К.А. Развитие субъектного потенциала личности как условие повышения конкурентоспособности студентов вуза. Вестник воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №5-2. С.181-183.
32. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г., Казаков К.А. Условия эффективного использования видеоконтента в «Жизненной навигации». Вестник воронежского государственного технического университета. 2013. Т.9. №3-2. С.181-184.
33. Сакович Н.А. История и опыт использования игр на песке с диагностической целью. II Всероссийский фестиваль песочной

терапии: сборник статей. – СПб., 2016. С. 61-71.

34. Цыгина О.Д., Огнев А.С. Проблема самоопределения студентов вузов. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. №8. С.60-64.
35. Цыгина О.Д., Огнев А.С., Дурнева Е.Е. Профессиональное самоопределение как элемент жизненной навигации. – [Международный журнал экспериментального образования](#). 2013. [№ 10-1](#). С. 58-60.

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЯХ ПЕРВОКУРСНИКОВ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ

Минаев В. Р.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Исследование и развитие субъектности учащихся на всех ступенях образования – одна из стратегических задач, заявленная практически во всех программных документах. Одним из эффективных подходов к решению этих задач является рефлексивно-позиционный подход к сценированию ситуаций развития, развиваемый на базе рефлексивной психологии [5, 6, 10, 17] и корреспондирующий с принципами новой педагогики [2, 7, 16]. «Рефлексивность» как свойство мышления, сознания и «рефлексия» как метод познания, самопознания рассматриваются учеными [1, 4-12, 17, 18] как необходимые условия обретения субъектности, личностной автономии, индивидуализации избранного способа присутствия в мире. Субъектность как качество сознания и есть результат рефлексивного самообнаружения, выстраивания, самообразования в дальнейшем, а рефлексия, таким образом, есть неременное условие наличия субъектности. В.И. Слободчиков как возможное предлагает такое определение образования: «это всеобщая

культурно-историческая форма становления и развития родовой способности человека быть субъектом собственной жизни и деятельности» [17, с. 101]. В этой связи рефлексивная вооруженность индивида приобретает новую значимость в той мере, в какой упомянутый индивид претендует на субъектность собственной жизни и деятельности.

Основой для моей исследовательской работы стало следующее предположение: существует взаимосвязь между представлением о профессионализме и субъектностью в выборе своего досуга или способности проектировать его. Целью данной работы является выявление представлений о профессионализме у тех, кому самим предстоит стать профессионалами (в нашем случае это студенты первого курса Факультета начального образования МПГУ), а также поиск взаимосвязи между имеющимся у студентов образом профессионала и уровнем субъектности их культурно-досуговой деятельности. Для этого был использован опросник «Мой досуг и моё будущее», разработанный доцентом кафедры психологической антропологии МПГУ Н.Б. Ковалёвой [8, 9, 19, 20]. Важная специфика данной диагностической методики — в том, что в него встроены специальные вопросы, позволяющие провести исследование субъектности на основе рефлексивно-позиционного подхода к моделированию условий выбора. Вот наиболее значимые из них: «Любите ли Вы читать?», «Чем Вы руководствуетесь при выборе книг для чтения?», «Ваши любимые книги, фильмы, актёры, режиссёры?», «Какие фильмы Вы планируете посмотреть?», «Какой фильм Вы хотите обсудить и с кем?», «Каков ваш жизненный девиз?», «Какие профессии, на Ваш взгляд, являются перспективными?», «В каком городе Вы бы хотели учиться?», «Какими факторами Вы руководствуетесь при выборе профессии?», «Кто такой профессионал XXI века?». Один из вопросов звучит так: «Вам нужно обязательно посмотреть один из двух фильмов: 1. «Боливар не выдержит двоих»; 2. «Время собирать камни». Какой фильм Вы выберете и почему?». Данный вопрос позволяет прояснить мотивацию выбора культурного досуга (обоснованная или

необоснованная самим студентом симпатия к названию, стремление узнать про эти фильмы больше и сделать выбор исходя из полученной информации — описания, рецензий, мнений). По результатам анкетирования были получены следующие данные: Из 23 студентов-первокурсников на вопрос «Любите ли вы читать?» утвердительный ответ дали 14 человек, 8 человек ответили «не очень», 1 человек затруднился с ответом («раньше любила, перешла на аудиокниги»). Шесть человек в качестве причины своей любви к чтению указали возможность развиваться и узнавать новое, семь человек любят читать, потому что чтение переносит их в другой мир, помогает расслабиться и уйти от проблем, три человека не смогли обосновать свою любовь к чтению. Только двое строят свой литературный досуг исходя из позиции построения культурной нормы. 6 человек из 23 при выборе книг для чтения действуют на уровне субъекта действия, 8 — на уровне субъекта деятельности, 8 человек находятся в смешанной позиции относительно выбора литературы, 1 человек не обосновал своего выбора. При ответе на вопрос «Кто такой профессионал 21 века?» 7 человек воспроизвели стереотипное мнение («Специалист, разбирающийся в своём деле» и т. п.), один человек ответил, исходя из проектной позиции, 4 — из личностно-осмысленной позиции, четверо имеют проектное и личностно-осмысленное представление о профессионализме, 6 человек не обозначили своей позиции.

По результатам сопоставления результатов анкетирования, можно сделать следующий вывод: выбор культурного досуга с позиции субъекта деятельности и на уровне построения культурной нормы положительно коррелирует с проектным и личностно-ориентированным отношением к профессионализму. Те двое студентов, которые при выборе литературы действуют на уровне субъекта действия и построения культурной нормы, дали определения профессионала 21 века, которые позволяют говорить о проектной и личностно-осмысленной позиции по отношению к профессионализму.

Таким образом, можно констатировать, что развитие субъектности в организации досуга и выборе культурных образцов, в том числе для кинопросмотров – одна из стратегических педагогических задач. Важно, что развитие субъектности в сфере культурного досуга создает условия для самоопределения в сфере профессионализации и построения программы собственного развития на культуросообразных основаниях.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования / Образовательная панорама. 2016. № 1(5). С. 6-8.
2. Булин-Соколова, Е.И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–226.
3. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка. // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5-19.
4. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал «Зоны ближайшего развития» Вопросы психологии. 2008, №6. С. 13-25.
5. Зарецкий В.К., Ковалева Н.Б. Введение в психологию научно-технического творчества. – М.: ВГКПИ, 1987. – с. 224.
6. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.: РАУ, 1994. 19 с.
7. Ковалева, Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 4. С. 64–71.
8. Ковалева Н.Б. Исследование субъектности культурных предпочтений студентов первых курсов на основе рефлексивно-позиционного подхода //

- Вестник Челябинского педагогического университета. Научный журнал. 2016. №1. С. 39-45
9. Ковалева Н.Б. Проектные характеристики понимания художественного текста / Общество: социология, психология, педагогика Выпуск № 4, 2016. С. 72-75.
 10. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3. М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33
 11. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования) / М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 167 с.
 12. Ковалев Ф.А. Развитие личностной позиционности средствами медиагерменевтики. Екатеринбург, ИЦРОН, 2016. С.213-215.
 13. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность: Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск, 2004. С. 11—29
 14. Лындина В.С. Роль опорных образов в формировании картины мира московских студентов / Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции № 3. Самара, ИЦРОН, 2016. С.176-178.
 15. Наумова С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков / Психологические науки. № I (17), 2016. с.6-8.
 16. Обухов А.С., Магомедова Н.Г. Особенности исследовательского метода обучения как фактора становления субъектности ученика и учителя / Вестник ДГУ. № 4, 2015. С. 199-204.
 17. Слободчиков В.И. Психология становления и развития человека в образовании (доклад) / Вестник СПб университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. №1. С. 100 – 108.

18. Сфера образовательных услуг в системе непрерывного образования США. Кларин М.В., Семёнов И.Н., Спиро Д., Сорокоумова Г., Ковалёва Н.Б. Аналитический доклад. М: 1994. С. 64-74.
19. Фанталова Е. Б. Ценности и внутренние конфликты: Теория, методология, диагностика. Academic Publishing, 2012. — 184 с.
20. Фишер А.Е. Круг чтения московских подростков / *Apriori*. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 39.

ПРИНЦИПЫ СЦЕНИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Фишер А.Д.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Развитие воображения и творческой активности дошкольников является одной из основных целей дошкольного образования, так как закладывает фундамент для успешного обучения в школе в дальнейшем.

Согласно периодизации психического развития Л.С. Выготского, воображение является центральным новообразованием дошкольного возраста. С его точки зрения именно творческая деятельность, под которой он понимал любую, делает человека полноценным существом, способным созидать будущее. По мнению ряда ученых развитие творческих способностей и воображения детей возможно только при сценировании ситуаций развития в зоне ближайшего развития.

Зона ближайшего развития, была выделена нами как постепенный переход от воссоздающего воображения, свойственного детям 5-6 лет, к конструктивному, творческому воображению. Так как для детей подготовительной группы актуальна проблема развития конструктивного воображения, которое необходимо для познавательной активности ребенка в

школе. Именно этим и был обусловлен выбор данной темы занятия. Само занятие проектировалось нами в соответствии с принципами новой педагогики [1, 7] и рефлексивно-позиционным подходом к сценированию развивающих занятий [5, 6, 8].

В качестве основных принципов такого сценирования представляется важным выделить следующее.

В рефлексивно-позиционном подходе, разрабатываемым нами, цель сценирования - развитие творческих способностей, позиционности и мировоззренческих идеалов личности, что предполагает [5, 6]:

- формирование условий для позиционной коммуникации в группе с учетом закономерностей совместного творчества;
- выражение результата в знаковой или образной форме;
- учет возрастной нормы и индивидуальных различий.

На основе данных моделирующих представлений мной была разработана и проведена сценарная разработка, представленная ниже.

Основная идея и замысел занятия:

Создание с детьми города мечты – пространства для реализации собственной идеи детей.

Цели и задачи:

- развитие творческого, конструктивного воображения, развитие умения конструировать в общем пространстве;
- развитие чувства композиции;
- развитие образной памяти
- развитие способности к сотрудничеству.

Мотивация и актуализация для детей цели занятия.

1 такт. Актуализация темы занятия и активизация познавательной активности детей. Перед детьми поставлен вопрос: что общего между поэтом, художником и композитором? (Всем им нужно воображение). Возникает следующий вопрос, кому же еще нужно воображение? (дети

перечисляют различные профессии и примеры использования воображения в них).

2 такт. Формирование модельной ситуации, подготовка детей к принятию роли архитектора. Далее детям были предложены вопросы: нужно ли воображение архитектору? Зачем? (Для того, чтобы построить удобный, красивый город).

3 такт. Введение в проектирование. Как бы вы вообразили себе идеальный город? (Чистый, красивый, удобный).

Творческое задание. Воспитатель, предлагает детям построить город и заселить его, так, чтобы его можно было назвать идеальным.

Материалы, инструменты, оборудование:

Заготовки сложных форм, карандаши, общее поле – город

Содержание занятия (конструирование, придумывание истории):

Для обеспечения ситуации перевода детского воображения в конструктивное русло, важно не только поставить перед ними адекватную задачу, но и создать условия для ее решения. В опоре на принципы рефлексивно-позиционного подхода [4, 5, 6], в котором раскрывается и опредмечивается тезис Л.С. Выготского о том, что развитие происходит не только за счет ведущей роли взрослого, но и в совместной деятельности детей [2, 3, 6 - 9], было сконструировано пространство для совместного творчества детей и созданы условия для их сотрудничества.

Дети должны были выбрать и разукрасить фигуру в пространстве города так, чтобы остальные дети в группе смогли понять, что было изображено. Это условие вызывало к жизни необходимость учета придумок других участников, и подталкивало детей к конструктивным решениям. В ходе занятия был выстроен совместно с детьми план заселения города (сначала предметы ландшафта (горы, реки и пр.), затем стояния (дома, замки, мосты), позже жители и, в последнюю очередь, украшения, для нашего города). Дети по очереди выходили и говорили, что изображено у них на рисунке, а затем крепили его в том месте города, которое считали нужным. В

ходе этого детям могли быть заданы уточняющие вопросы, например, при предъявлении нам летящего дракона были заданы уточняющие вопрос «Как же он без крыльев летает?» и последующий ответ, что это магический дракон и держаться в воздухе ему помогает магия.

Результаты

После того как город был заселен, участникам было предложено, задать друг другу вопросы, о наиболее интересном для них персонаже, здании или предмете. Задачей ведущего было вовлечь детей в диалогическое общение и при этом помочь построить диалог таким образом, чтобы их персонажи и предметы стали взаимодействовать друг с другом в пространстве города (при этом открыто перед детьми такая цель не ставится). По началу, дети лишь отвечали на вопросы, но, когда все персонажи и предметы были названы стали выдвигать догадки (причем не только в отношении фигур, нарисованных ими самими), почему персонаж, предмет или здание было расположено именно тут.

Понемногу начала выстраиваться история, в которой появились главные персонажи как положительные (принцесса), так и отрицательные (два дракона). Примечательно, что в данной истории так же появились персонажи, которые не были нарисованы детьми и, соответственно, не представлены в городе (король и королева). Таким образом, в обсуждении удалось не только построить город и заселить его, но и совместно придумать целую сказку.

Рефлексия

Для проведения рефлексии я выбрала вопросы, позволившие восстановить логику событий, сложности, собственные переживания, все то что составляет предметно-эмоциональную сторону занятия: «Что вам понравилось в нашем занятии, почему? Что вы чувствовали, выполняя задание? Что вам было сложно? Почему? Что вы сможете использовать в своих играх и занятиях в детском саду и дома? Главным для меня должны были стать ответы детей на вопрос «почему?» как запуск их собственного

размышления и установления. В своих ответах дети старались не только зафиксировать содержание занятия и сложные для выполнения этапы, но и говорили о выполнении данного занятия как группового, акцентировали внимание на совместном действии. В процессе рефлексии дети дали городу название (Рил).

Акт наречения города, то есть знаково-образное оформление совместного творческого продукта - является важным условием развития конструктивного воображения в совместном творческом действии дошкольников. В качестве двух других значимых условий, позволивших выполнить столь сложное для данного возраста задание, можно выделить формирование общего поля конструирования города как опоры для их воображения и задача построения совместной истории города.

Таким образом, принципы рефлексивно-позиционного позволяют выстроить диалогическое взаимодействие учащихся в зоне их ближайшего развития и тем самым создать условия для развития конструктивного воображения и творческих способностей дошкольников.

Список литературы

1. Булин-Соколова Е. И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С 207-226.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
3. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал «Зоны ближайшего развития» Вопросы психологии. 2008, №6. С. 13-25.
4. Зарецкий В.К., Ковалева Н.Б. Введение в психологию научно-технического творчества. – М.: ВГКПИ, 1987. – с. 224.

5. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.: РАУ, 1994. 19 с.
6. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.
7. Обухов А.С. Диалог с миром. Директор школы. 2013 №8 (181) С.82-88.
8. Сфера образовательных услуг в системе непрерывного образования США. Кларин М.В., Семёнов И.Н., Спиро Д., Сорокоумова Г., Ковалёва Н.Б. Аналитический доклад. М: 1994. С. 64-74.
9. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Дана Рикса Буана, Степина Н.В.

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

Современная система высшего образования осуществляется в новых социально-экономических и политических условиях. Они определяют как

перспективы развития образования, так и связанные с этим проблемы. Можно увидеть определенные противоречия в образовательном процессе вуза между увеличивающимися требованиями к профессиональной подготовленности выпускников и реальным уровнем их готовности к профессиональной деятельности. Совершенствование подготовки студентов обусловлено многими факторами, среди которых важным представляется мотивация их учебно-профессиональной деятельности.

Проблема мотивации учебно-профессиональной деятельности является одной из основных проблем в области психологии обучения. Следует отметить, что нет единства ни в понимании содержания мотивации, ее роли в регуляции поведения, ни в понимании соотношений между мотивацией и мотивом. Во многих работах эти два понятия используются как синонимы. Е.П. Ильин понимает мотив как "сложное интегральное (системное) психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием), а мотивацию как динамический процесс формирования мотива" [3].

Под учебной мотивацией понимают "частный вид мотивации, включенной в деятельность учения", а мотив учения понимается как "направленность активности учащегося на те или иные стороны учебной деятельности"[4]. Учебная мотивация определяется рядом факторов: образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками); субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу и спецификой учебного предмета [4].

Исследователи подчеркивают, что учебная мотивация системна и характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Ряд авторов (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.) постулируют необходимость

присутствия познавательных и социальных мотивов для эффективности учебной деятельности [1].

Традиционно выделяют два класса мотивации: внутренняя и внешняя. "Внутренняя мотивация (познавательные мотивы) реализует познавательную потребность, связанную с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью (совпадает с конечной целью учения). В то время как внешняя мотивация (социальные мотивы) реализует непознавательную (социальную по содержанию) потребность, которая не связана с получением знаний (не совпадает с целью учения) [2].

Формирование устойчивых положительных мотивов учебно-профессиональной деятельности выступает одним из факторов успешности будущей профессиональной деятельности. Следует также учесть, что развитие современной системы высшего образования предполагает реализацию практики обмена студентами в рамках международного сотрудничества. В этом случае, изучение характеристик учебно-профессиональной деятельности студентов становится особенно важным.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности иностранных студентов. Исследование было проведено в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева в феврале – мае 2016 года. В исследовании принимали участие 30 русскоязычных и 30 иностранных студентов, обучающихся по программе бакалавра и магистра. Общее количество выборки составило 60 человек.

Эмпирическая база исследования строилась на основе следующих методик: методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильин); методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, М.В. Овчинников).

Мы предположили, что учебно-профессиональная мотивация русскоязычных и иностранных студентов имеет свои особенности: для

русскоязычных студентов наиболее выраженной является внешняя мотивация, а для иностранных студентов – внутренняя мотивация.

Изучение ведущих мотивов учения позволило выявить, что для русскоязычных студентов ведущими мотивами учения выступают коммуникативные и профессиональные. Это характеризует студентов как людей общительных, легко устанавливающих социальные контакты и ориентированных на овладение профессиональными знаниями и профессионально важными качествами. У русскоязычных студентов также слабо выражен мотив избегания. Они не боятся трудностей, возможно в некоторых ситуациях готовы рисковать, что является очень важным моментом в их профессиональном и личностном становлении. Основным мотивом обучения для русскоязычных студентов является мотив «Получение диплома», что иллюстрирует доминирование внешнего мотива получения профессионального образования. Достаточно представлены такие мотивы «Приобретение знаний» и «Овладение профессией».

Для иностранных студентов ведущими мотивами на момент обучения являются профессиональные. Можно сказать, что иностранные студенты имеют сильное стремление к получению и развитию профессиональных знаний и профессионально важных личностных качеств. Их мотивация учения во многом ориентирована на будущее. Иностранные студенты мало боятся трудностей, возможно в некоторых ситуациях готовы рисковать, что является очень важным моментом в их профессиональном и личностном становлении. Основным мотивом обучения для иностранных студентов является мотив «Приобретение знаний», что говорит о доминировании внутреннего мотива получения профессионального образования. Мотивы «Овладение профессией» и «Получение диплома» выражены несколько в меньшей степени. Кроме того, в группе как русскоязычных, так и иностранных студентов среди мотивов поступления в Вуз, реально действующих мотивов обучения и профессиональных мотивов наибольшие значения получены по параметру «Профессиональные мотивы». Это

означает, что мотивация учения студентов во многом ориентирована на будущее, что отражает адекватную профессиональную направленность обучения бакалавров и магистров.

Сравнительный анализ по методике «Мотивация обучения в вузе» (Е.П. Ильина) показал, что внутренняя мотивация к овладению профессией и приобретение знаний значимо выражена у иностранных студентов. Познавательные мотивы/приобретение знаний побуждают студента узнать новые факты, преодолевать трудности в процессе познания, овладевать знаниями, проявлять познавательную активность (рассуждать, преодолевать препятствия при решении задач). Для русскоязычных студентов стремление к получению новых знаний не столь выражено. Сравнительный анализ по мотиву самоопределения/овладению профессией, который связан с пониманием значения знаний для будущего, показывает, что иностранные студенты стремятся быть развитыми и понимают, что выбрали правильную профессию. Для русскоязычных студентов желание овладеть профессией выражено в меньшей степени.

Сравнительный анализ по методике «Диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) показал, что мотив «Профессиональные мотивы» является более значимым для иностранных студентов по сравнению с русскоязычными. Профессиональные мотивы отражают уровень направленности студентов на овладение профессией. По-видимому, иностранные студенты имеют сильное стремление к получению профессиональных знаний и развитию профессионально важных личностных качеств. При этом, не выявлено значимых различий между иностранными и русскоязычными студентами по всем другим мотивам. Следовательно, как для русскоязычных студентов, так и для иностранных студентов одинаково характерны мотивы коммуникативные, избегания, престижа, творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные.

Наконец, сравнительный анализ по методике «Мотивация учения студентов вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников) показал, что при выборе специальности иностранные студенты более ориентированы на внутренние мотивы учения (желание получить высшее образование), по сравнению с русскоязычными студентами. По нашему мнению, иностранные студенты имеют сильное внутреннее желание учиться, чтобы получить хорошую работу, поэтому они упорно учатся, чтобы получить лучшее образование в другой стране.

Среди реально действующих мотивов учения не выявлено значимых различий между русскоязычными и иностранными студентами как в отношении широких, так и узких учебно-познавательных мотивов. Можно полагать, что русскоязычные и иностранные студенты в равной степени стремятся быть готовыми к занятиям или, наоборот, склонны запускать изучение учебных предметов, желают успешно продолжить обучение на последующих курсах, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» или же хотят приобрести глубокие и прочные знания.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась в отношении мотивов на этапе выбора специальности: для русскоязычных студентов наиболее выраженной является внешняя мотивация, а для иностранных студентов – внутренняя мотивация. Мы можем также отметить следующую тенденцию: для русскоязычных студентов на первом месте стоит мотив «Получение диплома», в то время как для иностранных студентов это мотив «Приобретение знаний». Однако, среди реально действующих мотивов учения не выявлено значимых различий между русскоязычными и иностранными студентами.

Мы полагаем, что преобладание внутренней мотивации учения у иностранных студентов обусловлено тем, что при выборе профессиональной карьеры в будущем они в большей степени, чем русскоязычные студенты ориентируются на профессиональное и социальное признание, уважение и самореализацию. Для иностранных студентов возможность учиться за

рубежом, особенно в Европе, это престижно. После окончания учебы студенты имеют возможность получить хорошую работу и сделать успешную карьеру в своей стране. Что касается русскоязычных студентов, то выбор будущей профессии представляется не таким лично значимым. Получение диплома, как показателя профессиональной готовности, скорее выступает формальным показателем. Наличие диплома, к сожалению, еще не гарантирует хорошую работу. Многие выпускники Вузов реализуют себя в профессиях, не обязательно связанных с полученной специальностью. Соответственно, результаты нашего исследования могут быть использованы при решении вопросов профессиональной подготовки студентов в процессе обучения в Вузе.

Список литературы

1. Бугрименко, А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. № 4.
2. Герасимова, А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН, раздел 2. М., 2004.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2006. - 512 с.
4. Меламед, Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml> .

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД

Январь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2016г.

Февраль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2016г.

Март 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2016г.

Апрель 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2016г.

Май 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2016г.

Июнь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2016г.

Июль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2016г.

Август 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «Педагогика, психология и образование: от теории к практике», г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2016г.

Сентябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии», г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2016г.

Октябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития», г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2016г.

Ноябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики», г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2016г.

Декабрь 2016г.

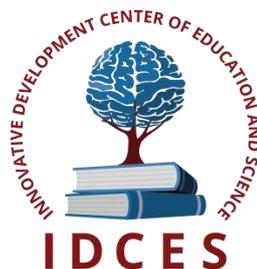
III Международная научно-практическая конференция «Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире», г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2017г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



Перспективы развития науки в области педагогики и психологии

Выпуск III

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 июля 2016г.)**

**г. Челябинск
2016 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.07.2016.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 22,5.
Тираж 250 экз. Заказ № 74.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58