

МОЛОДОЙ

$f(X_n, Y_n) \rightarrow f(X, c)$ ISSN 2072-0297

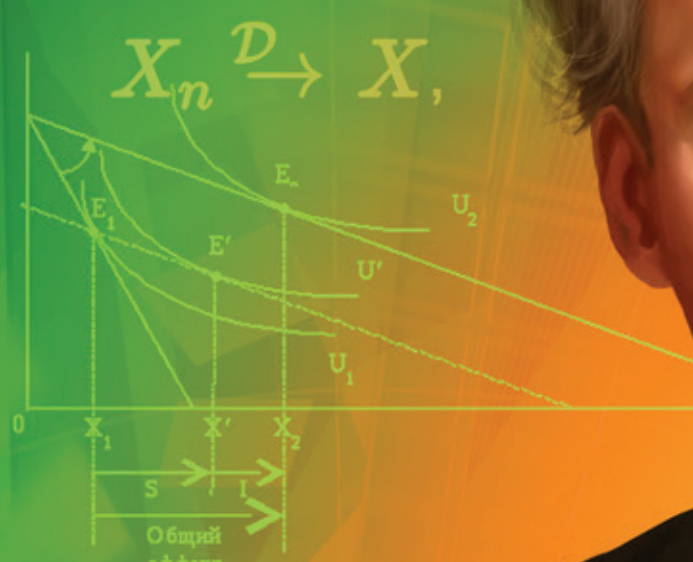
УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

$$s_{ij} = \frac{\partial x_j(p, I)}{\partial p_j} = \frac{\partial x_j(p, I)}{\partial p_j} + x_j(p, I) \cdot \frac{\partial I}{\partial I}$$



Другие товары



Эффекты дохода и замещения товара (подход Слуцкого).



$$\lim_{T \rightarrow \infty} \frac{1}{T} \int_0^T R_x(u) du = 0$$

Dr. Slutsky

$$\frac{\partial x_i(p, \bar{u})}{\partial p_j} = x_i(p, \bar{u}) \cdot \frac{\partial p_j}{\partial p_j} + \frac{\partial x_i(p, \bar{u})}{\partial p_j} = x_i(p, \bar{u}) \cdot \frac{\partial I}{\partial I} + \frac{\partial x_i(p, \bar{u})}{\partial p_j}$$

13
2016
Часть VIII

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 13 (117) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображен Евгений Евгеньевич Слуцкий (1880–1948) — выдающийся российский и советский математик, статистик и экономист.

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 01.08.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Абдрахманова Т. М.**
Deutschunterricht an der Technischen Universität
oder „Wir möchten Deutsch sprechen!“ 753
- Абдурахманов Н. С.**
Трансформация «национальной идеи»
патриотизма: сравнение Советской
и Российской идеи патриотического
воспитания 755
- Адамова У. К., Кутлимуротова Н. Р.,
Каландарова М. А.**
Педагогические способности преподавателя
и методы их развития 760
- Адамова У. К., Саидмуратова М. Б.,
Матчанова Д. Ю.**
Педагогическое мастерство в решении
педагогических задач 763
- Базилевская С. В.**
Акмеологическая компетентность педагога
как условие реализации ФГОС ДО 765
- Булашов К. В.**
Активные методы обучения развития
профессионального мышления
у будущих учителей технологии 769
- Буриханова Н. Б.**
Общеввропейские компетенции владения
иностранном языком в преподавании
французского языка 773
- Быковская М. С.**
Диалогическое и коммуникативное мышление
у старшеклассников и изучение
«вечных образов» на уроках литературы 775
- Гетман А. В.**
Критерии объективной и многосторонней
оценки эффективности школы 777
- Гребенюк Е. Н., Денишова Д. А.,
Уразалиева З. Ш.**
Проблема инклюзивного образования
в свете синергетического подхода 780
- Гуламова М. Б., Рахимов Б. Б.**
Роль химического эксперимента в решении
познавательных и учебно-воспитательных
задач 782
- Деревянко М. С.**
Особенности психолого-педагогического
сопровождения педагогически запущенных
детей в общеобразовательной школе 783
- Zhaxubayeva A. M., Magauina G. M.,
Tugambekova M. T.**
Some features of reading and speaking
skills development of students in technical
university at the process of teaching foreign
languages 786
- Жакупова Л. С.**
Взаимодействие детского сада с семьей 790
- Жураев А. Р., Нурумбетова У. К.**
Основы обеспечения взаимосвязи учебной
программы трудового образования 792
- Жураев А. Р., Тулкинова Х. Т.**
Педагогические и психологические основы
выбора оптимизированного содержания
трудового образования 794
- Заоева Н. К.**
Социокультурный образовательный центр
«Амбастдзинад» как ресурс успешной
социализации сельских школьников 796
- Зиявитдинова Н. М.**
Инновационные методы в среднем
профессиональном образовании 799
- Измайлова Н. В.**
Специфика позитивного влияния
индивидуального образования и работы
тьютора в условиях сельской школы 801
- Илакавичус М. Р.**
Развитие педагогического потенциала
социальных центров:
управленческий аспект 803

Иманбекова Ш. К. Нравственное развитие младших школьников посредством разрешения конфликтных ситуаций.....	806	Матусевич А. М. Модели профилактики наркомании среди подростков и молодежи	827
Каримова М. Н. Метод самоуправления образованием.....	808	Муродова Г. Б. Электронный учебник как средство обучения в высшем образовании	829
Каримова М. Н. Методы образования, ориентированные на деятельность и самостоятельное действие при обучении специальным предметам	810	Муродова Г. Б. Применение современных информационных технологий в учебном процессе вузов.....	831
Крайнова Е. Е. Роль академической мобильности в современной Европе	812	Мухина Т. К. Профилактика наркозависимости адептов религиозных организаций деструктивной направленности	832
Крючкова А. А. О принципах развития интеллекта у детей младшего школьного возраста на уроках музыки в рамках новых стандартов.....	815	Огольцова Е. Г., Темиржанова Ш. М. Задачи профессионального воспитания в современной высшей школе.....	834
Кудряшова С. В. Учебное сотрудничество на уроках математики в условиях перехода на ФГОС	818	Павлова Ю. И. Дидактический синквейн как средство коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи.....	837
Куижева З. Н. Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.....	821	Поворознюк О. А., Вокуева Т. В. Изучение уровня социализированности детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе	839
Максимова С. М. Театрализованная деятельность — важнейший фактор развития личности дошкольника	824	Постникова О. В. Педагогические условия развития смысловой произвольной памяти у детей дошкольного возраста	841
Матусевич А. М. Актуальные проблемы профилактики наркомании.....	826		

ПЕДАГОГИКА

Deutschunterricht an der Technischen Universität oder „Wir möchten Deutsch sprechen!“

Абдрахманова Толкын Муратбековна, кандидат филологических наук, доцент
Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова

В статье рассматриваются методы и приемы обучения немецкому языку в университете. Особое внимание уделяется проектному методу.

Ключевые слова: процесс обучения, коммуникативная компетенция, проект

„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet.“

Frank Harris (1856–1931), amerik. Schriftsteller anglor. Herk.

Der Charakter und die Dynamik der Entwicklung der Lehrsituation stehen in direkter Abhängigkeit zu der gesellschaftlichen Entwicklung und werden durch die Wirtschaft und die Globalisierung beeinflusst. Die Forderungen der modernen Wirtschaft an die Ausbildung der Fachkräfte sind u. a. ein ausreichender Umfang an professionellen Kompetenzen. Zahlenmäßige Charakteristik des Entwicklungsprozesses und der Aneignung der Kompetenzen kann aufgrund der Analyse verschiedener informativer Ströme, die die Grundlage des Ausbildungsprozesses bilden, ausgelegt werden. Die Weiterentwicklung der Methoden für den Kompetenzerwerb lässt Stabilität und Qualität der Bildung erhöhen.

Die Integrierung Kasachstanischer Hochschulen ins weltweite Ausbildungssystem zieht eine Revision des Modells zum Erwerb einer Fremdsprache an einer Hochschule nach sich, um die Studierenden qualitativ auf den internationalen Markt vorzubereiten. Neben dem hohen Professionalismus sind solche Eigenschaften wie Eigeninitiative, Unternehmungsgeist, Rationalität, Dynamik, Flexibilität, gesunder Optimismus, Kontaktfreudigkeit sehr wichtig. Diese Eigenschaften können ohne die Kommunikationskompetenz nicht funktionieren. Die Fähigkeit mit seinen Mitmenschen und Kollegen richtig zu kommunizieren ist eines der wichtigsten Faktoren, um Erfolg im Beruf zu haben.

Das **Thema** meines Vortrags ist an das Problem der Entwicklung kommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht angelehnt.

Das Ziel meines Vortrages ist es, Ihnen zunächst zu zeigen, wie der Fremdsprachenunterricht an der Universität in Ust-Kamenogorsk aussieht. Dabei werde ich auf die begleitenden Probleme eingehen, aber auch Entwicklungen aufzeigen, die sich vor allem in der Projektarbeit meiner Studierenden bemerkbar machen.

Der Fremdsprachenunterricht mit Studierenden an einer Universität hat seine Besonderheiten. Zu diesen Besonderheiten zählen nicht nur die Vermittlung der von den Studierenden gewählten Fremdsprache, sondern auch die Vermittlung der berufsorientierten Lexika in der Fremdsprache [1]. Diese Aufgabe ist nicht leicht, insbesondere an der Ost-Kasachstanischen Staatlichen Universität in Ust-Kamenogorsk, an der ich tätig bin.

Die Universität gilt als eine der größten und modernsten Universitäten Kasachstans. Sie zeichnet sich u. a. durch vielen wissenschaftlichen Labors und Zentren aus, in dem die Studierenden der Universität ihre wissenschaftlichen Projekte durchführen können. Mit ihren Projekten nehmen die Studierenden an verschiedenen nationalen und internationalen Wettbewerben teil.

Neben ihrer Spezialisierung werden die Studierenden im Nebenfach in einer Fremdsprache ausgebildet. An der Universität wählen sie zwischen der deutschen oder englischen Sprache, die sie nur im ersten Studienjahr (zwei Semester) in 3-5 Semesterwochenstunden erlernen. Das Interesse am Erwerb der deutschen Sprache ist an Hochschulen in Kasachstan momentan nicht groß, da Englisch, die als dritte Amtssprache in Kasachstan eingeführt wurde, als wichtiger erachtet wird. Es braucht Überzeugungskraft, um die Studierenden zum Wechsel vom Englischen ins Deutsche zu überreden.

Die Dozenten haben 3-5 Stunden pro Woche, um den Studierenden Deutsch beizubringen und sie außerdem auf eine Computerprüfung am Ende des Semesters, bestehend aus 600 grammatischen Fragen, vorzubereiten, aus der dann die Endnote hervorgeht. Man erfordert vom Deutschlehrer riesige Bemühungen, um die Studierenden Deutsch zu lehren. In diesem Zeitraum gelingt es uns nur teilweise berufsorientierte Fremdsprache zu vermitteln.

Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Kasachstan hat im Jahr 2012 ein Gesetz erlassen, das besagt, dass das Fach „berufsorientierte Fremdsprache“ ab 2013 in das Curriculum aufzunehmen ist. Mit Hilfe des Gesetzes bekommen unsere Studierenden eine Möglichkeit, ihre Fremdsprachenausbildung fortzusetzen und berufsorientiert zu vertiefen.

Nun liegt es an mir, meine Studierenden für den Erwerb der deutschen Sprache zu motivieren. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit stelle ich ihnen die verschiedenen Studien- und Stipendienmöglichkeiten in Deutschland vor, zeige ihnen die Aussichten auf eine hochbezahlte Arbeit als Spezialist in Deutschland auf. Wichtig ist auch, den Studierenden Deutschland als ein sehr interessantes und hochentwickeltes Land zu zeigen. Diese Argumente motivieren die Studierenden, so dass mein **Hauptziel** nach dieser Besprechung heißt: *die Studierenden sprechen lehren!* Das **zweite Ziel** ist gewiss, dass die Studierenden die Prüfung gut ablegen.

Im nächsten Schritt lege ich das **Verfahren und die Methode** fest. Das sollten keine einfache Methode und Verfahren sein, da die Studienzeit zu kurz ist.

Bis jetzt arbeiteten sowohl meine Kollegen als auch ich nach der Grammatik-Übersetzungsmethode, d. h. wir erklärten grammatische Themen und machten verschiedene Übungen dazu. Ich habe mich entschieden, meine Arbeitsmethode zu ändern. Hierzu habe ich verschiedene methodische Literatur gelesen, DaF-Professoren aus Deutschland konsultiert und verschiedene Fortbildungsseminare besucht. Danach habe ich angefangen auch mit der Kommunikationsmethode zu arbeiten.

Mein DaF-Unterricht ist eine gemischte Form verschiedener Methoden, zu der Projektarbeit, Spiele, grammatische Übungen usw. zählen. Das Resultat sieht so aus, dass meine Studierenden schon nach zwei Monaten in kurzen Sätzen sprechen können. Eine große Rolle spielt dabei auch die **Lehrwerke** „Passwort“ (Klett Verlag), „Menschen“, „Schritte“ und andere, mit denen wir eng arbeiten. Hinzu kommen Textarbeit zu spezifischen Themen aus dem späteren Berufsfeld der Studierenden und die verschiedenen Projekte.

Die **Projektarbeit** spielt in meinem Unterricht eine große Rolle. Das ist gute Möglichkeit für jeden Studenten sowohl seine individuellen Fähigkeiten als auch seine Teamfähigkeit zu zeigen und so seine Kompetenzen zu erweitern.

Im letzten und diesen Studienjahr haben wir uns mit folgenden Themen und Problemstellungen beschäftigt: Maschinenbau in Kasachstan und Deutschland; deutsche Autos als wesentlicher Faktor der deutschen Wirtschaft; zur Frage über Verfahren des Wörterlernens und der Wörterabspeicherung; Personennamen in der Deutschstunde; fremde Namen im russischen Text; die Hauptstadt Astana; zeitgenössische Architektur; digitale Revolution und vieles mehr.

Die Studierenden arbeiten außerhalb des Unterrichts an diesen Themen, indem sie in der Bibliothek und im Internet recherchieren. Sie bereiten eigenständig Präsentationen vor und stellen die Resultate dann der Gruppe vor.

Jedes Jahr wird an der Universität eine wissenschaftliche Studierendenkonferenz durchgeführt, auf der meine Studierenden Vorträge halten. Die Themen und Problemstellungen wählen die Studierenden selbst, manchmal mit meiner Unterstützung. Dann stellen sie einen Plan auf, sammeln Informationen und Materialien, die sie analysieren und bearbeiten, und bereiten letztendlich ihre Präsentation vor. Auf der Konferenz werden alle Beiträge in deutscher Sprache angehört und von einer Kommission bewertet.

Ein weiteres Projekt-**Beispiel** ist folgender: wir haben seit kurzem eine Robert-Bosch-Lektorin aus Deutschland an unserer Universität. Sie ist zum ersten Mal in Kasachstan und interessiert sich sehr für das Land und die Menschen. Meine Studierenden haben sich in Gruppenarbeit verschiedenen Projekten gewidmet, u. a. „Die Sitten und Bräuche Kasachstans“, „Die Sehenswürdigkeiten von Ust-Kamenogorsk“ und „Willkommen in Kasachstan!“. Das Ergebnis sind Broschüren, Booklets, Poster-Präsentationen und Power-Point-Präsentationen, die sie der Lektorin vorstellen. Alle Fotos und Beschreibungen werden nicht aus dem Internet geladen, sondern von den Studierenden aus ihrem alltäglichen Leben aufgenommen. Die Lektorin war von dem Ergebnis sehr begeistert.

Mit der Projektarbeit hat sich die Motivation der Studierenden für den Erwerb der deutschen Sprache gesteigert. Sie scheuen keine Mühe und investieren Zeit auch außerhalb des Unterrichts. Ich vertrete die Meinung von Harald, der zu dem Thema „Projektarbeit“ folgendes sagt: „Dieser Form des Lernens liegt ein neues, demokratisches Verständnis von Unterricht und den Rollen von Lernern (Schülern) und Lernberatern (Lehrern) zugrunde, welches im Zusammenhang mit einer grundsätzlich mitbestimmenden, partizipativen Handlungs- und Interessorientierung zugleich der Forderung nach ganzheitlichen Lernerfahrungen Rechnung trägt“ [2].

Weiterhin sagt der Autor: „Jeder, der die Projektmethode anwendet oder anwenden möchte, muss sich allerdings des neuen Verständnisses der Rollen von Schüler (Lerner) und Lehrer (Lernberater) und deren Verhältnis zueinander und zum gemeinsamen Tun ebenso bewusst sein, wie des zu Grunde liegenden Lernverständnisses. Dies bedeutet eine intensive Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Projektmethode und eine umfassende Reflexion der eigenen Arbeit“.

Die Projektarbeit hat sich für mich als eine Herausforderung herausgestellt und meinen Unterricht bereichert.

Die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsformen ist eine der Bedingungen, um bei den Studierenden das Interesse für die Fremdsprache zu wecken und beizubehalten.

Für den Wissenschaftler Slesarenko [3] existieren folgende Möglichkeiten das Interesse für einen Gegenstand wachsen zu lassen: die Überwindung der Schwierigkeiten durch den Studenten selbst; der Wettbewerb; die Organisation der praktischen Arbeit in Form von Spielen.

Das „Spielen“ nutze ich im Unterricht in Form von Rollenspielen. Im **Rollenspiel** werden soziale Situationen simuliert. Es werden Rollen wie die der Mutter, des Polizisten, des Bauers oder Arbeiters dargestellt. Der sozialwissenschaftli-

che Hintergrund ist die Rollentheorie, nach der jeder Mensch bestimmte Rollen in unterschiedlichen sozialen Situationen spielt, der aber auch ein unverwechselbares Ich hat, das Rollen modifizieren, ablehnen oder beenden kann. Unter didaktischen Gesichtspunkten kann es um die Darstellung bzw. Bewältigung sozialer Situationen gehen (Anpassungsfunktion), es kann aber auch darum gehen, starres und konventionelles Rollenverhalten aufzubrechen, zu verändern, um dann auch soziale Realität verändern zu können (Emanzipationsfunktion). (Vgl. Klippel, 1980) [4].

Jeder Unterricht hat eine Intrige. Es ist leicht, sich zu überzeugen, dass die traditionellen Formen der Arbeit auf sol-

chen Stunden verwandelt werden. Unverbindlich ist es, jede Stunde ins Spiel oder den Wettbewerb umzuwandeln, es ist wichtig, ihm der emotionale Aufstieg, den Geist des Wettkampfs und das Element der Überraschung zu verleihen, die zur Aktivierung bei den Studenten der Einbildung während der Ausführung der notwendigen, häufig einförmigen Übungen beitragen werden. Die Ausbildung aufgrund der Spielbarkeit und der dialogischen Wechselwirkung vermutet die Veränderungen in der Lage, in der die Unterrichten durchgeführt werden, in den Lehrmaterialien, in den Mitteln der Ausbildung, in der Struktur der Wechselbeziehungen „der Lehrer — der Student.

Literatur:

1. W. E. Sumina: Konzeptuelle Grundlagen der Erziehungstechnologienausarbeitung mit den Mitteln der Fremdsprache in technischen Hochschulen// www.t21.rgups.ru/archive/doc2008/4/21.doc (09.01.2016).
2. http://www.harald-podzuweit.de/PDFs/praesentation_projektarbeit.pdf (09.01.2016).
3. Слесаренко И. В. Формирование поликультурной среды технического вуза на примере иноязычной подготовки студентов Элитного технического образования // Сборник трудов Международной конференции «Инженерное образование и наука в мировом образовательном пространстве, GEER». Томск: ТПУ, 2006. С. 255–260.
4. Klippel, F./ Klippel, F.: Lernspiele im Englischunterricht. München, Paderborn, Wien, Zuerich, Schoeningh, 1980// <https://epub.ub.unimuenchen.de/8645/1/8645.pdf/> (08.01.2016).
5. Zimnjaja I. I.: Psychologie des Fremdsprachenunterrichts in der Schule. Moskau, 1991. — 222 с.
6. Elkonin D. B.: Psychologie des Spieles. Moskau, 1999. — 360 S.
7. Jürgen Qeutz/Gerhardt von der Handt (Hrsg.): Neue Sprache lernen und lehren: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Deutsches Institut fuer Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2002. 235 S.// http://www.gfl-journal.de/1-2003/rz_weiss.pdf (09.01.2016).
8. Manfred Bönsch: Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2002// www.abebooks.de/9783896765857/.../plp (09.01.2016).
9. Freche Lieder — liebe Lieder. Herausgegeben von Jürgen Schöntges mit Bildern von Rotraut Susanne Berner. Weinheim und Basel, 2006// www.liederlexikon.de/lieder/.../quellenverzeich... (09.01.2016).
10. Petra Brandt, Peter Thiesen: Umwelt spielend entdecken. BELTZ Taschenbuch, 1994.
11. Bim I. L. Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Moskau, 1977.
12. Michael Aepkers/Sabine Liebig: Entdeckendes Forschendes Genetisches Lernen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2002.

Трансформация «национальной идеи» патриотизма: сравнение Советской и Российской идеи патриотического воспитания

Абдурахманов Надим Саидович, аспирант
Тверской государственной университет

В настоящее время все более заметной стала актуальность формирования традиционно российского патриотического сознания нашим обществом. Становится необходимым глубокий и всесторонний анализ феномена «патриотизм», выявление причин его трансформации, и возможность выработки единой концепции по формированию чувства истинного патриотизма у школьников с учетом прошлой исторической эпохи посредством государственных программ, институтов гражданского общества и средств массовой информации.

В советском обществе патриотическое воспитание являлось составной частью нравственного воспитания, поэтому, понятие патриотизма теоретизировалось идеологами педагогического воспитания, например, Н. И. Болдыревым и Б. Т. Лихачевым.

По верному замечанию Б. Т. Лихачева, «нравственное воспитание как педагогический процесс, имеет только ему свойственные специфические цели. Характер этих целей определяется господствующими общественными отношениями, преломляющимися в такой форме обществен-

ного сознания, как нравственность. Социалистическое нравственное воспитание преследует цели формирования ответственного отношения к труду и общественной собственности, советского патриотизма и социалистического интернационализма, уважения к людям и требовательности к себе» [11, с. 118].

Историческим типом патриотизма был «советский патриотизм», и содержание патриотического воспитания состояло в воспитании «любви к Отечеству, развитие чувства национальной гордости, готовности в любую минуту встать на защиту Родины, формирование чувства любви и уважения к другим нациям» [5, с. 21].

При этом отличительной чертой советского патриотизма являлся его «действенный характер, то есть настоящие патриоты — это те, кто своими делами и трудом стремится возвеличить Родину, советский народ» [7, с. 13].

Чувство патриотизма даже являлось генератором определенных моральных качеств. Так, «коммунистическое отношение к труду и социалистической собственности, дисциплинированность, социалистический гуманизм, честность зависят от патриотических чувств и убеждений советских людей» [7, с. 12].

Также одной из важных характеристик советского патриотизма была его тесная связь с пролетарским интернационализмом. «Советский патриот свободен от национальной ограниченности, ему чужды расовая и национальная исключительность, национализм и шовинизм, ненависть к другим народам и нациям» [7, с. 20].

Если не принимать во внимание коммунистическое наполнение патриотизма, то можно выделить основные направления и формы патриотического воспитания в советское время.

Так, Н. И. Болдырев отмечал, что важной формой патриотического воспитания детей среднего и старшего возраста является вовлечение их в различные виды общественно-полезного труда. Также высокое и благородное чувство советского патриотизма у своих детей многие родители воспитывают при помощи бесед о нашей родине, о наших людях. Многие родители в целях патриотического воспитания детей посещают с ними музеи и выставки. Такие посещения дают ценнейший материал для пробуждения и закрепления у детей чувства гордости за свою страну, за свой народ. Чувство любви к родине у детей зарождается и проявляется вначале как любовь ко всему близкому и родному — к родителям, родным местам, к товарищам. Поэтому патриотическое воспитание детей-школьников нужно начинать с воспитания и закрепления у них любви и привязанности к тому, что непосредственно окружает их, с чем они повседневно связаны [6, с. 11–13].

Ответственными институтами за патриотическое воспитание были общеобразовательная школа, а также пионерские лагеря и комсомольские организации. При этом ведущая роль отводилась школе, в стенах которой учителя должны были знакомить школьников с яркими примерами проявления патриотизма советских людей, уважения к народам других национальностей.

Обращалось внимание и на роль средств массовой информации в пропаганде идей «советского патриотизма». Так, отмечалось, что «печать, радио, телевидение, кино — это могучие средства идеологического воздействия. В советский период до 70 % городского и сельского населения смотрят телевизионные передачи. Все это создает широкие возможности для идеологического воздействия, для духовного роста всех слоев населения, и прежде всего молодого поколения» [8, с. 40].

Стоит заметить, что данное положение актуально и в наши дни. Так, роль и значение СМИ только возросло и к ним добавилось еще более мощное средство воздействия — интернет. На конец 2015 года аудитория интернет-пользователей в России выросла почти на 4 миллиона человек (5 %) и составила 84 млн человек [16].

Смена политического режима в 90-е годы в нашей стране, и последовавшая либерализация в экономике также затронула и духовную сферу. Вместо коллективизма и чувства общей причастности к истории, судьбе государства заняли место индивидуализм, автономность каждого индивида. Бесспорно, провозглашение равных прав, свобод и возможностей является важным достижением демократического государства, но вместе с этим произошла трансформация тех духовно-нравственных ценностей, на которых конструировалось сознание советских граждан, а новой платформы для формирования общего сознания общества предложено не было.

Вместо этого предложенная государством свобода в выборе духовных ценностей и моделей поведения постепенно создала необходимость формирования единого, общего пространства для развития духовной сферы. При этом духовная жизнь страны стала наполняться идеалами западной культуры, духовные ценности коммунизма отменялись как не приносящие выгоды и пользы для создания комфортной и обеспеченной жизни.

В духовной жизни граждан прочно заняла место массовая культура. Особенно это коснулось подростков, сознание которых еще только формируется и его легко переориентировать.

Не только смена авторитарного политического режима на демократический, но и распад Советского союза, вызванный стремлением бывших республик к независимости, разобщил дружественные народы, ослабив чувство всеобщего патриотизма за единую Родину, поставив под сомнение коммунистическую идею о сплоченности советских граждан.

После преодоления рубежа 90-х годов государством стала осознаваться сложность в вопросе духовно-нравственного развития молодежи. Патриотизм не получил нового теоретического наполнения, единой концептуальной формы и поддержки со стороны государства. Вместо этого необходимость возрождения патриотизма как «национальной идеи» осознавалась отдельными социальными группами. А в обыденной жизни среди граждан такие радикальные идеологии как шовинизм и национализм стали оказывать влияние на трансформацию патриотических чувств.

Различные аспекты проблемы патриотического воспитания в 90-е годы XX века активно анализировали: Е. П. Белозерцев, З. Т. Гасанов, А. Д. Солдатенков, Т. М. Суходолова, М. А. Терентий, Ш. Ш. Хайрулин, Н. Ф. Харламов, Н. Е. Щуркова и др.; вопросы патриотического воспитания детей школьного возраста И. И. Валиев, М. А. Горбатов, Е. И. Корнеев, Н. Ф. Кузьменко, В. Н. Никифоров, Р. Л. Рождественская и др. Значительный вклад в разработку проблемы по всем ее направлениям, включая ее фундаментальное методологическое обоснование, внесли В. И. Лутовинов, А. К. Быков, А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев, С. Л. Рыков.

В этот период приходит осознание, что в воспитательную деятельность в духе патриотизма, кроме традиционных форм воздействия (фильмы, выставки, экскурсии по памятным местам военных действий), необходимо внедрять более активные методики, а именно патриотически направленные дела: поисковые отряды, проведение мероприятия, посвященного памяти Героя школы, гимназии, организация помощи ветеранам района, на котором расположена школа.

Например, Н. Е. Щурковой разработаны оригинальные формы патриотического воспитания: «Когда говорят предметы» — использование таких средств как письмо с фронта (реальное и воображаемое), сумка медсестры, военная форма, награды [15, с. 182].

Многие методики при серьезной подготовке педагога и заинтересованности школьников могут эффективно решать задачи патриотического воспитания.

Сейчас патриотическое воспитание подразделяется на следующие направления:

- Гражданско-патриотическое;
- Героико-патриотическое;
- Военно-патриотическое;
- Спортивно-патриотическое;
- Воспитание историко-краеведческими средствами [8, с. 14].

В настоящее время патриотизм все больше рассматривается в рамках теории гражданско-правового воспитания. И, на взгляд А. К. Быкова, «является одной из центральных категорий гражданско-правового воспитания, ведь без любви к Родине, без уважения к прошлому, своей стране, к традициям и обычаям своего народа, без знания истории Родины, без стремления работать на ее благо нельзя считать молодого человека настоящим гражданином, нравственно воспитанным человеком» [8, с. 15].

Некоторые ученые даже доминирующее место в системе гарантий единства и целостности государства уделяют не праву и его институтам, а гражданскому патриотизму [10, с. 65].

В поиске своего места в глобализованном мире, решая проблемы в разных сферах жизни общества, российское государство стремится создать прочный культурно-цивилизационный фундамент с опорой на духовно-нравственный потенциал российского общества.

В целях осмысления сущности и перспектив развития феномена патриотизма необходимо принимать во внимание историческую эпоху, уровень развития общества в целом.

При формировании консолидирующей идеи и, особенно при ее реализации, необходимо учитывать опыт и уроки прошлого.

В 2010 г. В. В. Путин на заседании Госсовета и Совета по национальным проектам назвал главную причину обострения межнациональных отношений в современном российском обществе — отсутствие у граждан «патриотического настроения», а также высказал идею о необходимости развития общероссийского патриотизма с целью создания обстановки межэтнического и межконфессионального мира в стране. По мнению Президента Российской Федерации В. В. Путина, до сих пор так и не найден эквивалент тому, что было изобретено в Советском Союзе: «Советской власти удалось создать некую субстанцию, которая оказалась над межнациональными отношениями... Есть только одно, что может заменить то, что было в Советском Союзе. Это общероссийский патриотизм. Нужно, чтобы каждый человек гордился своей страной и понимал, что от успеха всей страны зависит успех каждого и наоборот» [17].

Таким образом, советский патриотизм в наши дни заменен понятием общероссийский патриотизм.

При этом Н. А. Ореховская и А. В. Ореховский выделяют два типа патриотизма: государственный патриотизм и гражданский патриотизм. «Государственный патриотизм при идеологическом подходе к патриотическим ценностям рассматривается как стержень, необходимое условие государственности. Главной идеей здесь является возрождение России как великой Державы. Следовательно, государство рассматривается как объект патриотизма. В данном случае патриотические ценности предполагают наличие у граждан и молодежи, в том числе, общего интереса, всеобщей цели, отношения к государству как к величайшей ценности «объединителя народов» и, конечно, чувства любви и ответственности за судьбу Отечества. В основе гражданского патриотизма лежат: любовь к родному краю, своему отчужденному дому, народу, гордость за историческое прошлое своей страны, приверженность и уважение к традициям народа» [12, с. 205–206].

В настоящее время значительная роль в формировании понимания патриотизма и его направляющей силой принадлежит государству. Так, по мнению С. Н. Богатыревой, «функция государства заключается в том, чтобы выявить основные ценности, аккумулировать в общенациональные интересы и реализовывать их в своей практической политике. основополагающая идея может быть только национальной, так как влияние идей осуществляется на массы не непосредственно, а через духовный уклад народа, который включает в себя сеть общих традиций, идей, чувств, верований, способов мышления» [4, с. 215].

В этом направлении государство разрабатывает и реализует концепции и программы в сфере патриотического воспитания, например, Государственная программа «Па-

триотическое воспитание граждан РФ на 2006–2010 годы» [2], Ведомственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 гг.». [1], проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [3].

Д. В. Топчий справедливо замечает, что «в современных условиях необходимо особое внимание уделять молодёжи, прививать ей любовь к Родине на самом раннем этапе социализации. Однако, осознанно и целенаправленно занимаясь воспитанием молодого поколения, следует видеть чёткую границу между понятиями «патриотизм» и «национализм», что позволит в дальнейшем не допустить проявления крайне радикальных взглядов, этноцентризма, расизма и других экстремистских настроений» [14, с.189].

Поэтому, изначально на государственном, законодательном уровне необходимо начинать формирование сознания в сторону возрождения «национальной идеи» патриотизма, посредством реализации государственных программ и проведения различных мероприятий, акций в школах, в вузах и других ориентированных на молодежь институтах общества.

При этом «молодежная политика государства проявляется не только в ее законодательном обеспечении, но и в создании на всех уровнях управления специализированных социально-политических служб, способствующих выявлению, организационному структурированию и осуществлению молодежных инициатив» [9, с. 125].

В последнее время фактами, свидетельствующими об активном и целенаправленном формировании «национальной идеи» патриотизма в молодежной среде может свидетельствовать масштабное празднование 70-летия Великой победы, акции в честь присоединения Крыма. Государство осознает, что именно идеалы патриотизма могут стать ориентиром духовного роста нации в рамках одной страны.

«Менталитет россиян так исторически сложился, что отсутствие национальной идеи является для них не теоретической проблемой, а практической каждодневной помехой: не понятно, как жить, как строить семью, как воспитывать детей ...» [13, с. 102].

Все системы общества взаимосвязаны между собой, возможно, справедливым будет утверждение, что политическая и экономическая сфера задают тон социальной и духовно-культурным сферам, так как от потребностей экономики и в интересах защиты национальной безопасности формируется и парадигма общественного сознания.

Семья и школа являются основными агентами социализации. Семья тот резервуар, где ребенок черпает ценности, перенимает модель поведения родителей, однако в школе ребенок проводит значительную часть своего времени, поэтому влияние сверстников и учителей так же значительно, как и родственников. От духовно-нравственного развития школьников зависит будущее страны, так как именно молодежь является основным субъектом модернизации общества. Поэтому наполнение идеями еще в школьном возрасте

становится уже государственной задачей. Одним из главных «потребителей» новых теоретических положений о возрождении патриотизма являются школьники, у которых необходимо сформировать истинное чувство патриотизма.

Родители тоже являются потребителями той информации, которая поступает из средств массовой информации, поэтому они также являются носителями той идеи развития общества, которое преподносит государство.

В настоящее время существует очевидная необходимость в разработке и последовательной реализации новых теоретических оснований духовно-нравственного развития общества с учетом внешних и внутренних реалий современной жизни. При этом концепция патриотического воспитания должна органично сочетаться с политическим устройством страны, и должна быть оформлена в соответствующие организационно-правовые рамки. Разработка государственных программ патриотического воспитания должна сопровождаться такими мероприятиями как:

- Развитие исторического самосознания граждан;
- Формирование правосознания и активной гражданской позиции;
- Дальнейшее развитие институтов гражданского общества;
- Борьба с нигилизмом и политическим абсентеизмом.

И главным образом, необходимо, чтобы трансформация патриотизма в период дезориентированности общества относительно национальных ценностей не приобрело крайние формы национализма.

Анализ подходов к патриотическому воспитанию в советское и постсоветское время позволяет сделать некоторые полезные обобщения. Ценным дополнением сущности «советского патриотизма» были идеи интернационализма, что остается актуальными и для современного многонационального российского государства. Институтами «советского патриотизма» и «общероссийского патриотизма», в первую очередь, выступает семья, также ведущая роль отводится общеобразовательной школе, молодежным организациям.

Можно констатировать, что в советском обществе, как и в современной России, патриотическое воспитание заключается в систематической и целенаправленной деятельности органов государства, общественных организаций общеобразовательной школы, а также отдельных субъектов по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства гордости за свою Родину, верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга по защите интересов своего государства.

Несмотря на всю значимость и обширность полученных к настоящему времени результатов исследования вопросов патриотического воспитания, в теории и практике остается много нерешенных и спорных моментов. Одной из причин такой ситуации является отсутствие единого контекста исследования проблем патриотического воспитания без учета всех достоинств и недостатков опыта предыдущего поколения. Конечно, в современных усло-

виях глобализации у российских школьников уже другие идеалы и ценности, чем у молодежи — «строителей коммунизма», но сущность патриотизма остается неизменной, могут меняться лишь формы и средства формирования чувства патриотизма.

Так, для эпохи глобализации характерно стремительное развитие электронных средств коммуникации, способных сжимать до минимума разделяющие людей время и пространство. А одним из основных агентов общественно-политической социализации молодежи остается школа,

способная сформировать у подрастающего поколения правильные понятия Родины, Отечества. В современных условиях активного развития средств массовой информации и информационных технологий важным инструментом в педагогическом обеспечении патриотического воспитания старшеклассников может служить интернет-сопровождение. Является бесспорным тот факт, что всеобъемлющее свойство социальных сетей является мощным плацдармом для трансформации «национальной идеи» патриотизма.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки РФ от 01.04.2011 г. № 1446 «О ведомственной программе Министерства образования и науки Российской Федерации по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» // СПС Гарант.
2. Постановление Правительства РФ от 11.07.2005 г. № 422 (ред. от 13.11.2006) «О Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» // СЗ РФ. 2005. № 29. Ст. 3064.
3. Проект Постановления Правительства РФ «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (по состоянию на 03.04.2015) // СПС КонсультантПлюс.
4. Богатырева С. Н. Патриотизм: старое и новое в консолидирующей идеи объединения российского народа // Казанский педагогический журнал. 2016. № 3 (116). С. 213–218.
5. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе: учеб пособие для студентов пед. ин-тов / Н. И. Болдырев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1981. — 223 с.
6. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание детей в семье. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1955. — 54 с.
7. Болдырев Н. И. О моральном облике советской молодежи. Изд-во ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1954. — 82 с.
8. Быков А. К. Патриотизм в контексте гражданско-нравственного становления школьников // Образование в современной школе. 2012. № 4. С. 12–15.
9. Кузина С. И. Патриотизм молодежи и преемственность поколений в современной России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 4–6. С. 125–129.
10. Ладария Л. П., Турк С. Н. Формирование чувства патриотизма в процессе преподавания истории у студенческой молодежи // Альманах мировой науки. — 2015. — № 3–3 (3). С. 65–66.
11. Лихачев Б. Т. Общие проблемы воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. — М.: Просвещение, 1979. — 320 с.
12. Ореховская Н. А., Ореховский А. В. Патриотизм как созидаящая идеология российского общества // Казанский педагогический журнал. 2016. № 3 (116). С. 205–210.
13. Романович Н. А. Представления о патриотизме в эпоху «междувременья» // Научный Вестник Воронежского гос. архитектурно-строительного ун-та. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2015. № 1 (5). С. 101–108.
14. Топчий Д. В. Между патриотизмом и национализмом: русские философы о духовном возрождении России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории практики. 2015. № 10–3 (50). С. 188–190.
15. Щуркова Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 222 с.
16. Сайт Интерфакса // URL: <http://www.interfax.ru/russia/491974> (дата обращения: 28.01.2016).
17. Сайт Вести.ru // URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=417067&cid=5> (дата обращения: 27.12.2010).

Педагогические способности преподавателя и методы их развития

Адамова Угилжон Кенжаевна, старший преподаватель;
Кутлимурутотова Наргиза Рустамовна, старший преподаватель;
Каландарова Мавлуда Аманбаевна, преподаватель
Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Педагогические способности являются важной предпосылкой успешного овладения педагогической профессией и представляют собой качество личности, выражающееся в склонностях к работе с учащимися, любви к ним, получении удовольствия от общения с ними.

Пригодность (предрасположенность) определяется анатомо-физиологическими, психофизиологическими и психологическими особенностями человека, позволяющими ему осуществлять деятельность типа «Человек — Человек». Пригодность человека к педагогической деятельности базируется на нормальном интеллектуальном развитии, эмпатичности, сценичности эмоций, нормальном уровне развития коммуникативно-познавательной активности.

Личностная готовность к педагогической деятельности, предполагает направленность человека на профессию типа «Человек — Человек», которую Л. М. Митина называет педагогической направленностью. Принимая точку зрения ученого, педагогическую направленность будем понимать, как систему ценностных ориентаций, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, стремящегося утвердить её в педагогической деятельности и общении. Педагогическая направленность включает в себя: направленность на учащегося; направленность на себя; направленность на предметную сторону профессии преподавателя.

Включаемость педагога во взаимодействие с другими людьми предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, реагировать на нее, получать удовольствие от общения (Зимняя, 2005).

Вопрос о педагогических способностях находится в стадии разработки. Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина выделяют две группы педагогических способностей, схематически представленные ниже

И. А. Зимняя, Л. А. Григорович и другие авторы в состав педагогических способностей включают: дидактические, академические, перцептивные, речевые, коммуникативные, организаторские, авторитарные, прогностические и способность к распределению внимания. Вопрос о педагогических способностях находится в стадии интенсивной разработки. И. П. Подласый выделил следующие главные группы педагогических способностей:

1. Организаторские — проявляются в умении сплотить учащихся, занять их, разделить обязанности, спланировать работу, подвести итоги и т. д.

2. Дидактические — конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, наглядность, оборудование; доступно, ясно, выразительно, убедительно и после-

довательно духовных потребностей, повышать учебно-познавательную активность.

3. Перцептивные, проявляющиеся в умении проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявлять особенности психики. (З, 28 с.)

4. Коммуникативные способности проявляются в умении преподавателя устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, их родителями, коллегами, руководителями учебного заведения.

5. Суггестивные способности заключаются в эмоционально-волевом влиянии на учеников.

6. Исследовательские способности, проявляющиеся в умении познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы.

7. Научно-познавательные, сводящиеся к способности усвоения научных знаний в избранной отрасли.

Профессиональная деятельность педагога требует незаурядных общих и специальных способностей. Успех профессионально-педагогической деятельности зависит от специальных педагогических способностей.

В педагогических способностях выделяются следующие группы:

- чувствительность к объекту (к обучаемому);
- коммуникативность — расположение к людям, доброжелательность, общительность;
- перцептивные способности — профессиональная зрелость, эмпатия, педагогическая интуиция;
- динамизм личности — способность к волевому воздействию и логическому убеждению;
- эмоциональная устойчивость — способность владеть собой;
- креативность — способность к творчеству.

Специальные способности педагога касаются деятельности по приобретению знаний, умений и навыков, и способности к воспитанию личности.

К способностям по обучению, учению и научению можно отнести:

- способность видеть и чувствовать понимание обучаемого, устанавливать степень и характер такого понимания;
- способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;
- способность доступного изложения материала, обеспечения его понимания всеми обучаемыми;
- способность строить процесс обучения с учетом индивидуальности обучаемых;

- способность использовать педагогические технологии в учебном процессе;
- способность организовать опережающее развитие обучаемых;
- способность совершенствовать своё педагогическое мастерство;
- способность передавать свой опыт другим;
- способность к самообразованию и самосовершенствованию.

Педагогические способности, направленные на воспитательный процесс, заключается в следующем:

- способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать (способность к эмпатии);
- способность быть примером для подражания;
- способность в воспитательном процессе учитывать индивидуальные особенности;
- способность находить нужный стиль общения, добиваться расположения и взаимопонимания;
- способность вызывать к себе уважение, иметь авторитет среди воспитуемых.

Среди педагогических способностей особо выделяется способность к педагогическому общению.

Умение преподавателя организовывать длительное и эффективное взаимодействие с воспитанниками связывают с коммуникативными способностями.

Коммуникативные способности — это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия.

В психологической литературе выделяется несколько групп коммуникативных способностей.

1. Познание человека человеком. Эта группа способностей включает оценку человека как личности, отдельных черт личности, мотивов и намерений, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику.

2. Познание человеком самого себя. Предполагает оценку своих знаний, оценку своих способностей, оценку своего характера и других черт личности; оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей.

3. Умение правильно оценить ситуацию общения — это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные её признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

Рождаясь биологическим существом, человек приобретает свой социальный облик в процессе деятельности, причем, чем она интенсивнее, тем выше развитие, чем разностороннее, тем шире границы кругозора, компетентности, образованности личности. В процессе любых видов деятельности человек как бы воспроизводит в себе накопленные предшествующими поколениями социальный опыт и совершенствует его.

Категория «деятельность» получила широкое распространение в науке. Ею пользуются экономисты, философы, педагоги, психологи и физиологи. Деятельность — активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект, и удовлетворяет таким образом свои потребности. Деятельность представляет собой человеческую активность, проявляемую во внутренней (психической) и внешней (физической) формах, обусловленных сознательной целью, которая имеет социальное значение.

Профессиональная деятельность предполагает углубленное погружение в конкретный вид деятельности, т. е. в профессию, путем изучения связанных с нею теоретических положений и практического освоения предшествующего опыта. Педагогическая профессия — такой род деятельности, в которой источником существования человека является искусство управления формированием личности другого человека средствами своей специальности. Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие педагога на студента (ученика, воспитанника), направленное на его личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Педагогическую деятельность рассматривают как системно организованную, интегрированную в целостность, взаимодействующую совокупность людей, идей и средств, порождающих педагогический процесс и заранее заданный его результат.

Возникновение педагогической профессиональной деятельности связано с разделением функций между людьми. Определяя ее роль, следует отметить, что это первая и исходная деятельность, поскольку она направлена на образование, воспитание и развитие детей. Это один из самых сложных видов человеческой деятельности, так как эффективность ее зависит от знания педагогом физиологии и психологии человека и связана она с умением проникать во внутренний мир другого человека и осуществлять на этой основе организационно-педагогические воздействия. Несмотря на сложность, неоднозначность восприятия со стороны окружающего педагога социума, его труд можно отнести к числу приоритетных, так как педагогическая деятельность стоит у истоков всех других сфер человеческой деятельности, носит нормативный и регулятивный характер и во многом определяет будущее развитие общества.

Учебно-педагогическая деятельность. Эта деятельность направлена на организацию процесса обучения в высшей школе в соответствии с требованиями общества. Для учебного процесса в высшей школе характерны органичное сочетание учебного и научно-исследовательского аспектов, повышение роли активности и самостоятельной работы студента, творческого потенциала личности.

В педагогической деятельности высшей школы сочетаются деятельность теоретическая и практическая. Тео-

ретическая деятельность связана с раскрытием новых закономерностей. Практическая деятельность направлена на преобразование конкретных ситуаций, на решение системы педагогических задач. Преподаватель определяет цель и задачи обучения конкретному предмету во взаимосвязи с другими учебными предметами, продумывает содержание обучения, современные формы и методы, способствующие активизации учебно-познавательной деятельности студента.

Особенностью учебно-педагогической деятельности преподавателя его активное участие в научно-исследовательской работе. При характеристике педагогической деятельности преподавателя высшей школы учение, как правило, опираются на исследования Н. В. Кузьминой и З. Ф. Есаревой, которые в этой структуре выделяют следующие компоненты

- конструктивный;
- организаторский;
- гностический;
- коммуникативный.

Конструктивный компонент проявляется в научно-исследовательской, учебной, воспитательной работе в форме проектировочных или собственно конструктивных умений. Проектировочные умения — это интеллектуальные умения для моделирования научного поиска или учебно-воспитательного процесса. Проектировочные умения преподавателя вуза исследованы. Такая деятельность проявляется в умении четко спланировать, построить научный поиск и учебно-воспитательный процесс. Это взаимосвязанная деятельность преподавателя, студента и других ученых. Организаторская деятельность заключается в умении организовать себя, свое время; индивидуальную, групповую, коллективную работу студентов; подобрать кадры для осуществления коллективного исследования, распределить обязанности. Основная функция организаторской деятельности — интеграция усилий всех участников деятельности.

Литература:

1. Каримов И. А. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Т., 1997.
2. Каримов И. А. Наша главная задача — дальнейшее развитие страны и повышение благосостояния народа. Ташкент, «Узбекистан», 2010.
3. Азизходжаева Н. Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. Т., 2005.
4. Осипова С. И., Дулинец Т. Г. Конспект лекций по дисциплине «Основы педагогического мастерства». Красноярск 2008.
5. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие. М., 2006.

Гностическая деятельность выражается в умении глубоко и всесторонне познавать окружающий мир и себя. Преподаватель анализирует процесс и результаты своих исследований, научную деятельность студентов и аспирантов. Коммуникативная деятельность. Эта деятельность предполагает умение установить правильные взаимоотношения с коллегами и студентами. В основе коммуникативной деятельности находится способность преподавателя к самоуправлению.

Исследователи рассматривают педагогическую задачу как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. В. А. Сластенин под педагогической задачей понимает осмысленную педагогическую ситуацию, имеющую цель познания и преобразования действительности. В целенаправленной деятельности преподавателя различаются три большие группы педагогических задач: стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи вытекают из общей цели образования. Задаваясь извне, они отражают объективные потребности общественного развития. Эти задачи определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Тактические задачи, сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, связаны с тем или иным этапом решения стратегических задач. Оперативные задачи — это задачи текущие, ближайшие, которые решает педагог в своей практической деятельности.

Анализ профессиональной деятельности преподавателя вуза свидетельствует о том, что эта профессия — самая сложная и самая творческая. Таким образом, педагогическое мастерство преподавателя определяется высоким уровнем решения педагогических задач, синтезом личных качеств преподавателя, его знаний, умений, навыков в разнообразных областях научной и педагогической деятельности.

Педагогическое мастерство в решении педагогических задач

Адамова Угилжон Кенжаевна, старший преподаватель;

Саидмуратова Малохат Бахтиёровна, преподаватель;

Матчанова Дилбар Юсупбаевна, преподаватель

Ургенский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Понятие «задача» в узком смысле слова используется и в теории, и в практике педагогики для описания форм предъявления учебного материала и специальных учебных заданий. В своей образовательной деятельности каждый студент решал задачи и выполнял задания по разным предметам.

В психолого-педагогических исследованиях наряду с термином «задача», как правило, в качестве синонимов используются термины «задание», «проблема», «проблемная ситуация». Наибольшую сложность для адекватного восприятия информации представляют случаи, когда термин «задача» употребляется в смысле цели. Например, разработать модель воспитательной системы учебного учреждения.

«Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса» [2, с. 25]. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание задачи и средства её разрешения. С другой стороны обязательными компонентами педагогической задачи являются:

- исходное состояние предмета задачи;
- модель требуемого состояния.

Например, рассмотрим задачу, в которой необходимо оценить действия коллеги, приведшие к возникновению конфликтной ситуации между студентом и педагогом. В данном случае исходное состояние предмета задачи — конфликтная ситуация; модель требуемого состояния — механизм её разрешения.

Под педагогической задачей будем понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и призвания их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемная. «Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое» [3, с. 177.].

Однако такое понимание сущности решения задач не может быть механически перенесено на педагогические задачи. Во-первых, педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают по меньшей мере два субъекта. Во-вторых, реше-

ние педагогической задачи не заканчивается переводением ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, в лице педагога. В-третьих, учитывая диалектическую связь педагогической задачи с задачами учебными, успешность ее решения, по существу, определяется успешностью решения учебной задачи воспитанником. Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом-учеником. Нельзя не учитывать и проблему средств решения педагогических задач, так как они могут быть внутренними, свойственными субъектам, решающим их, и внешними, не характерными для субъектов, но используемыми ими.

В соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе понятие «педагогическая задача» должно рассматриваться как родовое по отношению к видовым понятиям «дидактическая задача» и «воспитательная задача».

Воспитание как деятельность имеет свою специфику и рассматривается как отдельная педагогическая задача. Правомерность её выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего принятием утверждения о том, что жизнь, которой живут учащиеся и к которой они готовят себя, — это бесконечные процессы решения больших и малых проблем. А это значит, что воспитание можно представить как подготовку учащихся к решению многообразных задач, с которыми им придется столкнуться в жизни. С другой стороны, учитывая, что развитие личности осуществляется только в деятельности и общении как ее специфическом виде, воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач, способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

В процессе учения учащиеся овладевают средствами решения критериальных задач, в том числе моделями способов решения. Их успешное решение — показатель достижения целей обучения, при условии, что последние адекватно представлены в системе критериальных задач. Описание критериальных задач дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся.

Из многообразия воспитательных задач в особую группу правомерно вычленим так называемые задачи на ценностную ориентировку. Их особенность состоит в том, что они, в отличие от познавательных задач, заключают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации

нравственного выбора. Конфликт в них задается не только разрывом между требованием задачи и наличным уровнем знаний и умений, но и различием ценностей, на которые воспитанник опирается при их решении. Весьма важная с психологической точки зрения особенность задач на ценностную ориентировку состоит в том, что в их условиях могут быть заданы ситуации, в которых выбор правильного способа поведения требует опоры не только на усвоенные научные знания и понятия, но и на сформированную готовность противостоять при этом сбивающему эмоциональному воздействию различных факторов: ошибочным групповым мнениям и действиям; воздействию хотя и привычного, но житейского, а следовательно, и неправильного отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора. По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач — стратегические, тактические и оперативные.

«Стратегические задачи — это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общей цели образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития» [3, с. 265]. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В частности, стратегическая задача высшего образования определена «Законом об образовании», а стратегической задачей курса «Основы педагогического мастерства» является формирование целостного системного понимания сущности идеальной педагогической деятельности в условиях модернизации системы Российского образования». Решаемые педагогические задачи определены в начале курса на первой лекции

В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. Оперативные задачи — это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности, на отдельной лекции или на конкретном занятии. Педагогическое мастерство в решении задач играют важную роль имидж.

Имидж (образ, фасадная часть личности, ее внешний эффект) — целенаправленно формируемый образ, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы. Образ определяется как: вид, облик; живое наглядное представление о ком-нибудь или о чем-нибудь; обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления. Под имиджем понимают сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо.

Имидж — это рассказ о себе, символ, который без слов говорит окружающим о том, на какой степени обществен-

ной лестниц вы стоите, к какому кругу профессий принадлежите, каков ваш характер, темперамент, вкус, ваши финансовые возможности. В определении понятия имидж существует несколько оснований. Имидж представляется как реальный или воображаемый образ, который возникает в сознании человека.

Имидж — это динамическая система, поскольку она является результатом постоянной работы человека над собой. На имидж влияют природные качества, жизненный и профессиональный опыт, воспитание и образование личности. Основу имиджа составляет личное обаяние. Это понятие собирательное. Оно аккумулирует в себе лучшие человеческие качества, информационный потенциал личности

Обаяние человека — это его коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречивость, а также внешняя привлекательность, легкая адаптация к новым условиям, умение сохранять уверенность в кругу незнакомых людей, терпимость к инакомыслию.

Стратегия самоподдачи, самопрезентации, самопредъявления построена на выводе о том, что каждый человек заинтересован во впечатлении, которое он производит на окружающих. Имидж, с одной стороны, является результатом определенных психологических процессов проявления личности, а с другой — сложнейшим источником формирования впечатления о данном человеке у партнеров по общению. Поэтому все стратегии самопрезентации имеют целью установить, уточнить или поддержать свой образ в глазах других.

«Характерными особенностями имиджа являются: во-первых, его динамичность; он не может быть навсегда строго заданным, а должен изменяться, корректироваться в зависимости от личностных представлений и социальных условий существования человека; во-вторых, всякий имидж всегда несет в себе эмоциональное отношение, которое управляет отношением других людей к реальному человеку» [5, с. 147]. В связи с этим имидж бывает принятым и непринятым, Принятый имидж должен удовлетворять ряду требований.

1. Ориентация на определенный средний уровень, или, как говорят, в нем должна быть учтена «нужная мера народности». Одежда, поведение, речевой этикет предъясителя имиджа должны соответствовать той социальной группе, для которой имидж предназначается.

2. Соответствие тем представлениям, ожиданиям, которые возлагает на предъясителя имиджа социум. Это выражается в том, что предъясителем имиджа используются социально одобряемые формы поведения, соответствующие привычкам, традициям, обычаям конкретной социальной группы, для которой имидж предназначается. Два вышеперечисленных требования предполагают, что человек не должен быть белой вороной среди других людей.

3. Необходимость постоянной работы над собой для того, чтобы удержать свой публичный образ, поддержать репутацию глазах потенциальной аудитории, а не просто произвести определенное впечатление.

Окружающие люди принимают или отвергают предъявляемый имидж благодаря механизмам социальной перцепции.

Функциональный подход к имиджу. При функциональном подходе различают следующие имиджи:

— *зеркальный* — имидж, соответствующий нашему представлению о себе: мы как бы смотримся в зеркало и рассуждаем, каковы же мы. При этом чаще всего, особенно в молодости, видим в нем больше плюсов, чем минусов;

— *текущий* — это наш имидж с точки зрения окружающих. Необходимо помнить, что непонимание и предубеждение формируют мнение о нас в не меньшей степени, чем наши реальные поступки;

— *желаемый* — имидж, который мы стремимся себе создать;

— *корпоративный* — имидж организации в целом, а не каких-то отдельных подразделений. Это и репутация организации, и ее успехи, и степень стабильности;

— *множественный* — имидж, который образуется из ряда имиджей независимых структур. К хорошему единому имиджу стремятся, например, авиакомпании, образовательные учреждения, использующие собственную символику, униформу и т. д.;

— *отрицательный* — наш имидж, создаваемый оппонентом, соперником, врагом.

Сопоставительный подход заключается в сравнении имиджевых характеристик двух человек, предъявителей имиджа. Их можно сопоставлять по степени компетентности, интеллигентности, готовности к силовому решению. При сопоставительном подходе различают следующие имиджи:

— *идеальный* — это усредненное представление людей о желаемых качествах. Идеальный имидж никогда не может быть создан;

— *первичный* — это представление о конкретном человеке, личности, субъекте деятельности, сформированное по результатам первичного знакомства;

— *вторичный* — возникает только в процессе конкурентной борьбы. Суть его в том, что он получает новые, так называемые поверхностные, черты, обретенные в новой обстановке.

Создавая имидж, необходимо помнить и о таком феномене как эмоциональная память. Создание имиджа — дело тонкое. Можно говорить, что имидж — это произведение искусства очаровывать. Поэтому одна из основных технологий создания имиджа основана на технике создания личного обаяния.

Литература:

1. Каримов И. А. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Т., 1997.
2. Каримов И. А. Наша главная задача — дальнейшее развитие страны и повышение благосостояния народа. Ташкент: «Узбекистан», 2010.
3. Азизходжаева Н. Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство: учебное пособие. Т., 2005.
4. Осипова С. И., Дулинец Т. Г. Конспект лекций по дисциплине «Основы педагогического мастерства». Красноярск, 2008.
5. Основы педагогического мастерства. Под редакцией И. А. Зязюна. Москва: «Просвещение», 1989.

Акмеологическая компетентность педагога как условие реализации ФГОС ДО

Базилевская Светлана Витальевна, магистрант
Иркутский государственный университет

Обучать — значит вдвойне учиться.
Ж. Жубер

Перемены, произошедшие в нашей стране за последние годы, повлекли за собой изменения в образовательной политике, пересмотр основ теории и практики образования. В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов.

В настоящее время существуют разные подходы к определению профессиональной компетентности. По мнению В. Н. Введенского, целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена ши-

роким его содержанием, интегративной характеристикой, объединяющей такие понятия, как «профессиональная готовность», «квалификация», «профессионализм», «педагогическое мастерство», «профессиональная культура», «компетенция» [2]. Гершунский Б. С. определяет профессиональную компетентность как функциональную грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственном профессиональном уровне [3]. В своей работе А. В. Хуторской рассматривает компетентность как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией,

включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности». Понимание профессиональной компетентности как «единства теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеристики профессионализма», мы находим в трудах А. И. Мищенко, В. А. Слостенкина [4].

Социальный запрос на уровень и качество дошкольного образования меняет требования и к профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений. Это обусловлено тем, что в психологии развития возникли новые представления об источниках и механизмах развития детей дошкольного возраста, новые представления о роли и месте взрослого в формировании ребенка как личности, способной реализовать себя как часть социума. Развивающаяся стратегия инновационной деятельности в дошкольном образовании требует не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностную позицию, обеспечивающую отношение к педагогическому труду. Именно такая позиция ориентирует педагога на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком (Е. В. Бондаревская, Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. С. Мухина). Только зрелость личностной, профессиональной позиции воспитателя обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника и, следовательно, и повышение качества его образования.

Так воспитателям дошкольных организаций на этапе реализации ФГОС дошкольного образования необходимо творчески осмыслить содержание образования, условия его реализации относительно особенностей конкретного дошкольного учреждения, найти более эффективные пути, формы и методы организации своей профессиональной деятельности, как творческого процесса. Это напрямую зависит от готовности самого педагога дошкольного образования к этому процессу.

Таким образом, готовность педагога к профессиональному росту: умение выявлять проблемы образовательной

деятельности и определять точки дальнейшего профессионального развития составляет акмеологическую компетентность педагога.

Акмеологическая компетентность лежит в основе профессионального стандарта педагога. В своих исследованиях Бородулина Е. М., Портнова А. Г., Каган Е. С. рассматривают акмеологическую компетентность личности педагога как «интегративную характеристику личности, которая обладает комплексом профессионально значимых для педагога качеств, имеет высокий уровень теоретической и научно-практической подготовленности к творческой педагогической деятельности, способной эффективно взаимодействовать с воспитанниками в педагогическом процессе на основе использования современных технологий» и связывают её с акмеологической компетенцией.

Педагог, владеющий акмеологической компетентностью должен быть исследователем, для которого чрезвычайно важным являются:

- аналитические способности;
- умение определять цели и задачи своей деятельности;
- планировать методическую работу;
- умение формулировать прогнозируемые результаты;
- корректировать свою деятельность на основе данных педагогического мониторинга. Проектировочные умения необходимы педагогу-акмеологу для выстраивания своего профессионального роста, определения тех профессиональных вершин, достижение которых будет способствовать повышению педагогического мастерства и качества образования.

С точки зрения структурного анализа, Бородулина Е. М., Портнова А. Г., Каган Е. С., выделяют основные компоненты акмеологической компетентности в профессионально-педагогической деятельности: мотивационный, инструментально-операционный, перцептивно-регулятивный, рефлексивно-оценочный (таблица 1).

Таблица 1. Структурные компоненты акмеологической компетентности

Функции компонентов	Наполненность компонента
Мотивационный компонент	
Энергетическая функция. Отношение педагога к усвоению новых знаний, готовность к обучению и профессионально-личностному развитию (мобильность)	Личностный смысл получения знаний; развитость целеполагания, структура профессиональной мотивации; степень готовности реализовать полученные знания и умения в педагогической деятельности
Инструментально-операционный компонент	
Информационная функция. Интеллектуальные качества личности, синтез знаний, умений, навыков, психофизические свойства	Уровень развитости планирования, уровень знаний, мышления (категориальность, беглость, оригинальность, оперативность), произвольность когнитивных процессов, адаптивные свойства личности
Перцептивно-регулятивный компонент	
Хронологическая функция. Удовлетворенность организационно-педагогическими условиями работы, ее содержанием, соответствием содержания и организации работы в целом профессиональным потребностям и интересам педагога	Развитость эмоционального интеллекта, развитость эмпатии, коммуникативных способностей, позитивность мышления

Функции компонентов	Наполненность компонента
Рефлексивно-оценочный компонент	
Пространственная функция. Уровень развития профессиональных компетенций педагога, формирующийся в результате прироста знаний и умений в процессе профессиональной деятельности; уровень самосознания, самореализации и самосовершенствования	Самоанализ, самооценка, оценка объема умений, полнота их профессионального свойства и интегративность, динамика развития компетенций; актуализация знаний при решении познавательных и практических задач; применение знаний в новых ситуациях

Для определения уровня сформированности акмеологической компетентности педагога дошкольного образования, на базе МБДОУ города Иркутска детского сада № 161, была произведена процедура самооценки методом анкетирования по десятибалльной системе оценки.

Также были определены уровни акмеологической компетентности: творческий уровень (8–10 баллов), продвинутый уровень (6–7 баллов), обязательный уровень (1–5 баллов). Характеристики данных уровней представлены в таблице 2.

Таблица 2. Компоненты сформированности акмеологической компетентности

Уровни АК	Компоненты сформированности акмеологической компетентности			
	Мотивационный	Инструментально-операционный	Перцептивно-регулятивный	Рефлексивно-оценочный
Творческий (8–10 баллов)	Педагог активно повышает свой уровень профессиональной подготовки, проявляет самостоятельность, инициативность в изучении психолого-педагогических инновационных технологий (в том числе инклюзивных), заинтересован использовать в своей практической деятельности новые формы и методы образовательной деятельности.	Педагог планирует и организует образовательную деятельность на основе деятельностного и компетентностного подхода, умеет анализировать, применять наиболее эффективные методы, формы организации педагогического процесса, использует в своей практической деятельности инновационные психолого-педагогические технологии.	Педагог понимает роль и значение самообразования в своей профессиональной деятельности.	Педагог умеет критически оценивать уровень своей профессиональной компетентности, следит за динамикой своего профессионального развития (актуализация знаний при решении познавательных и практических задач), совершенствует свой профессиональный уровень.
Продвинутый уровень (6–7 баллов)	Педагог не регулярно повышает свой профессиональный уровень, заинтересован в изучении педагогических инновационных технологий (в том числе инклюзивных), но не всегда стремится использовать их в практической деятельности.	Педагог старается планировать свою образовательную деятельность на основе деятельностного и компетентностного подхода, но не всегда умеет рационально использовать эффективные методы, формы организации педагогического процесса.	Педагог понимает роль и значение самообразования в своей профессиональной деятельности, но не всегда стремится к самосовершенствованию своего профессионального уровня.	Педагог следит за динамикой развития своего профессионального роста, но не обладает достаточным уровнем критической оценки уровня своей профессиональной компетентности.
Обязательный уровень (1–5 баллов).	Педагог не стремится повысить свой профессиональный уровень, самостоятельно не стремится изучать педагогических инновационных технологий (в том числе инклюзивных), не знает технологию применения их в практической деятельности.	Педагог планирует свою образовательную деятельность на основе традиционных подходов (накопление ЗУНов), не умеет использовать эффективные формы и методы организации педагогического процесса.	Педагог слабо понимает роль и значение самообразования в профессиональной деятельности.	Педагог не владеет методом критической оценки уровня профессиональной компетентности, не умеет следить за динамикой своего профессионального развития.

По результатам проведения процедуры самооценки уровня сформированности акмеологической компетентности педагога дошкольного образования был сформирован количественный и качественный анализ.

В данном исследовании принимали участие 10 педагогов МБДОУ города Иркутска детского сада № 161. Условно педагоги были разделены на 4 группы по педагогическому стажу в должности воспитатель дошкольного учреждения:

- 1 группа (от 1 до 5 лет) — 5 человек;
- 2 группа (от 5 до 10 лет) — 2 человека;
- 3 группа (от 10 до 20 лет) — 2 человека;

d. 4 группа (от 20 лет и выше) — 1 человек.

Из пяти человек 1 группы: 1 педагог (10 %) имеют обязательный уровень и 4 человека (40 %) — продвинутый.

Из двух человек 2 группы: 2 человека (20 %) с продвинутым уровнем.

Из двух человек 3 группы 1 педагог (10 %) имеет обязательный уровень, 1 — творческий уровень.

Из одного человек 4 группы: 1 педагог (10 %) — с продвинутым уровнем.

Примечание: % от общего числа педагогов, участвовавших в анкетировании (см. рис. 1).

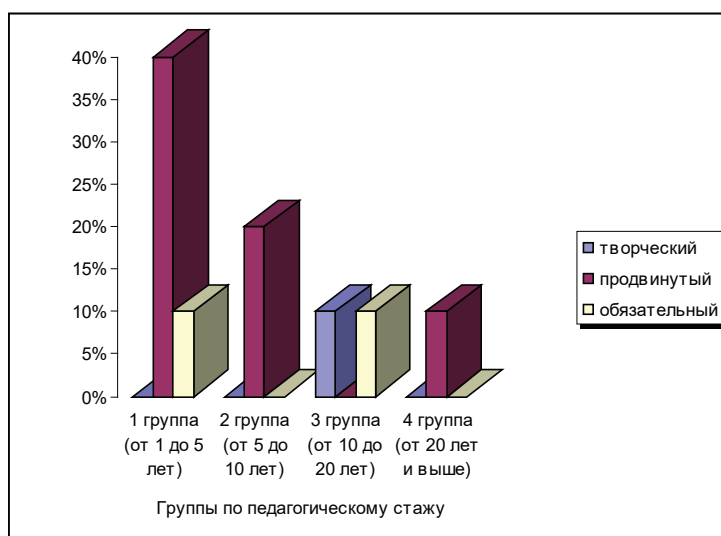


Рис. 1. Уровни сформированности АК в соответствии с педагогическим стажем работы в ДОУ

Исходя из анализа, мы видим, что большинство педагогов, оценивая себя, находятся на продвинутом уровне, однако у двух педагогов — обязательный уровень сформированности АК, несмотря на то, что стаж работы у них отличается. И только 1 из 10 педагогов имеет творческий уровень.

На наш взгляд, задача администрации ОУ состоит в том, чтобы найти наиболее эффективные и рациональные способы мотивации педагогов для повышения своего уровня профессиональной подготовки. Для этого необходимо спланировать систему работы в соответствии с личностными интересами самих педагогов, что позволило бы активизировать творческий потенциал педагога, его личностные ресурсы для самообразования, желания узнать новое и поделиться своим практическим опытом с другими участниками образовательных отношений.

Для внедрения системы работы по повышению квалификации должны быть учтены следующие требования:

- обеспечение индивидуально — дифференцированного подхода, с учетом возможностей педагогов и их профессиональных интересов;
- помощь в оценивании своей результативности повышения квалификации и своевременное внесение корректив в этот процесс;
- обеспечение системного, комплексного и деятельностного подходов.

Одним из важных аспектов системы повышения квалификации педагогов является привлечение воспитателей к участию в профессиональных конкурсах. Участие в конкурсах позволяет педагогам проявить свои профессиональные качества, проанализировать свой профессиональный уровень, поделиться своим практическим опытом и познакомиться с использованием инновационных технологий в работе других воспитателей.

Кроме этого создание портфолио педагога позволит воспитателю проследить динамику роста своего профессионального развития, что поможет педагогу критически относиться к своему уровню самоподготовки, заинтересует его в прохождении курсов повышения квалификации.

Для того, чтобы уровень акмеологической компетентности повысился необходимо педагогам, находящимся на обязательном уровне, помочь в составлении перспективного плана в соответствии с темой самообразования, направить воспитателей на курсы повышения квалификации.

Одним из эффективных методов работы с педагогическими кадрами по самосовершенствованию будет создание «Методических копилек», где могут храниться разнообразные материалы, используемые педагогом (статьи, конспекты занятий, методики, описание педагогических технологий, рефераты, цитаты и пр.). Наличие такого ин-

формационного банка не только способствует росту интеллектуального потенциала, но стимулирует педагога к осуществлению инновационной деятельности.

Обучение педагога и оказание ему методической помощи — один из важных способов мотивации к саморазвитию. Однако необходимо использовать и другие пути стимулирования. Наиболее эффективными и продуктивными мы считаем следующие:

- участие педагога в мастер-классах на уровне округа, города, области;
- содействие в разработке авторских программ;
- участие в научно-практических конференциях и семинарах работников образования;
- содействие в обобщении опыта, в подготовке собственных публикаций;
- рекомендации для прохождения аттестации на более высокую квалификационную категорию.

Каждый педагог занимает определенную позицию среди коллег своего образовательного учреждения. Позиционировать себя в дошкольном учреждении педагогу помогут следующие разделы: «Данные о педагоге» — визитная карточка, «Рейтинг педагога» — среди воспитателей дошкольной организации.

Таким образом, система методических мероприятий, повышающих профессиональную компетентность педагогов позволяет сформировать активную позицию специалиста — носителя мыслительной деятельности, расширить его профессиональные интересы, способствовать развитию поисково-творческой деятельности, принятию оптимальных решений, проявлению инициативы, росту потребности в повышении квалификации, самостоятельности и взаимодоверия.

В заключении хочется отметить, что акмеологическая компетентность — это результат индивидуального саморазвития, самосовершенствования педагога, его творческий путь.

Литература:

1. Бородулина Е. М., Портнова А. Г., Каган Е. С. Акмеологическая компетентность личности в профессиональной деятельности педагогов. Психологические исследования, 2012, 5 (25), 9. <http://psystudy.ru>
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–55.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. — М., 1997.
4. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

Активные методы обучения развития профессионального мышления у будущих учителей технологии

Булашов Константин Владимирович, студент

Научный руководитель: Сидоров Олег Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье рассматриваются вопросы, связанные с активными методами обучения развития профессионального мышления у будущих учителей области «Технология».

Ключевые слова: активные методы обучения, профессиональное мышление, учитель технологии

Active methods of training of professional thinking at the future teachers of technology

Bulashev Konstantin, student

Supervisor: Sidorov Oleg PhD, Associate Professor
Ishim Pedagogical Institute. PP Ershov (branch) FGBOU IN “Tyumen State University”

The article deals with issues related to the active teaching methods of professional thinking at the future teachers of the region “Technology”.

Keywords: active learning methods, professional thinking, the teacher of technology

Важнейшей тенденцией развития современной высшей школы является возрастание роли опережающего развития личности будущего учителя, т. е. способности не только к освоению достигнутого обществом, но и к творческому поиску нового более совершенного в своей профессиональной области. Высокая динамичность педагогического процесса, необходимость проектирования новых систем обучения и воспитания, дидактической обработки учебного материала, конструирования новых организационных форм и методов для каждого конкретного случая, по существу, ставят учителя в положение человека, постоянно решающего задачи. Принятие решения педагогической задачи требует целостного осмысления педагогического процесса в единстве его многообразных связей и отношений. Поэтому в подготовке студентов к самостоятельной педагогической деятельности на первый план выступает необходимость их интеллектуального развития, формирования у будущих учителей профессионального творческого мышления.

Целенаправленное развитие профессионального мышления студентов педвузов предполагает ориентацию на формирование такого типа личности специалиста — педагога, который обладает не только профессиональными знаниями и умениями, но и высокой культурой мышления, методологическими принципами поиска и применения разнообразных знаний, деятельным и научным мировоззрением [7].

Для учителя «технологии» важно иметь не только развитое техническое и творческое мышление, но и развитое педагогическое мышление, так как наш учитель технологии является в первую очередь — учителем, то он должен обладать этим видом мышления. Поэтому чтобы раскрыть сущность подготовки будущего учителя технологии, мы считаем необходимым рассмотреть и педагогическое мышление, как один из важнейших компонентов.

В педагогических исследованиях последнего времени, как отмечает Г. И. Кругликов, усиливается положительная тенденция поиска таких форм и методов подготовки учителя, которые способствовали бы формированию у него более развитого педагогического мышления, выработке аналитического, научного подхода к педагогическому процессу, к своей деятельности [4].

Формирование профессионально-педагогического мышления учителя начинается в учебном процессе вуза, поэтому необходимо учитывать особенности учебного познания, которое не является однородным и осуществляется как в непосредственно — практическом (эмпирическом), так и на опосредованном (теоретическом) уровнях. Ведущим в школьном обучении, а зачастую, и в вузовском, выступает обобщение на эмпирическом уровне. Такое обучение последовательно и в массовом масштабе воспроизводит здравый смысл как стиль мышления, которым руководствуются учащиеся, студенты в учебно-познавательной деятельности. Обыденное мышление становится для них стилем мышления и в последующем самостоятельной практической деятельности, в том числе и в педагогической.

Мышление будущего учителя, опираясь при отражении действительности на имеющегося у него психолого-педагогические знания, направлено на содержание объекта познания и педагогической деятельности. При этом важно знать, на что направлен весь познавательный процесс, так как это позволит рассматривать объект познания и деятельности как целое, системное, отражение содержания, которое воссоздает посредством мыслительных операций обобщенные понятия.

Педагогическое мышление направлено на предмет профессиональной деятельности, который обуславливает ее специфические особенности, так как «главное, что отличает одну деятельность от другой, — как справедливо подчеркивает В. В. Краевский, — состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность» [3].

Целью деятельности учителя является развитие личности учащегося, формирование его знаний и умений, ценностей и убеждений, подготовка его к будущей общественной и трудовой деятельности. Объектом же деятельности учителя является не ребенок, а процесс обучения, так как эффективность любого педагогического воздействия определяется в первую очередь способностью учителя так организовать различные виды деятельности учащихся по овладению знаниями, чтобы они стимулировали собственную активность ученика.

Деятельность учителя — это «своеобразная мета-деятельность, как бы надстраиваемая над деятельностью учащегося. Учитель не просто ставит собственные цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащимися; учитель не просто ищет способы достижения поставленных целей, но и работает над тем, чтобы эти способы были освоены учеником, стали для ученика «своими». Объектом его управления, руководства, организации является деятельность учащегося». И в этом главная особенность педагогической деятельности [5].

Таким образом, учитель выступает в практической деятельности в различных функциональных ролях: исследователя, методиста, практика, выполнение которых протекает в условиях педагогического процесса.

Выполнение учителем многообразных функций педагогической деятельности в условиях педагогического процесса требуют от него определенных интеллектуальных качеств, особо значимых для данной профессии.

Следовательно, особенности педагогической деятельности, заключенные в специфике ее целей, задач, объекта, условий и орудия действия и определяют своеобразие функций мышления учителя.

Поэтому педагогическое мышление можно определить, как активный процесс профессионального отражения действительности, адекватный объекту познания и педагогической деятельности и направленный на творческое преобразование этого объекта в соответствии с современными социальными целями.

Таким образом, мышление учителя можно представить, как процесс, выявляющий с позиций современного научного стиля мышления существенные свойства и отношения реальной педагогической действительности, ее закономерности, благодаря которым субъект овладевает и управляет педагогическими явлениями, своей деятельностью и поведением. Педагогическое мышление возникает и формируется в практической деятельности, в процессе преодоления возникающих противоречий, осмысление которых завершается формулированием задачи. Решая задачи, учитель использует комплекс многообразных знаний, составляющих теоретическую сторону педагогического мышления. Знания, включаясь в контекст педагогической проблематики, приобретают определенную педагогическую направленность, перестраиваются в соответствии со спецификой решаемых проблем. При этом они синтезируются в собственно педагогическую систему на основе которой формируются умения педагогически мыслить.

В этих условиях у педагога складывается особая, для педагогической деятельности направленность мышления, на фоне индивидуального познавательного стиля формируется социально адаптированный научно — педагогический стиль мышления специалиста — педагога, который составляет методологическую основу функционирования профессионального мышления в деятельности учителя. Указав на значимость профессионального мышления можно говорить с помощью каких методов возможно развивать мышление, о чем и пойдет речь в дальнейшем.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебных целей. При этом способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

Понятие метода обучения отражает дидактические цели и задачи учебной деятельности, при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы учителя и познавательной деятельности учащихся.

В педагогической науке под методами обучения понимают пути и способы упорядоченной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение заданной цели обучения [4].

Выбор методов обучения зависит:

- от общих целей образования, воспитания и развития обучаемых и ведущих установок современной дидактики;
- от особенностей изучаемого предмета;
- от особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору обще дидактических методов;
- от целей, задач и содержания материала конкретного занятия;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;

- от возрастных особенностей обучаемых;
- от уровня подготовленности обучаемых;
- от материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- от возможностей и особенностей учителя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

Перечисленные выше требования к отбору методов обучения определили выбор наиболее оптимальных методов подготовки студентов к осуществлению развития профессионального мышления будущего учителя технологии. В широком спектре современных методов обучения, используемых в высшей школе, значительной ценностью обладают методы, позволяющие активизировать учебную деятельность студентов и осуществлять интенсификацию учебного процесса. Под активизацией учебной деятельности мы понимаем повышение интереса, активности, творческой самостоятельности будущих педагогов в усвоении знаний и умений, применении их на практике [8]. Интенсификация обучения предполагает повышение результативности процесса обучения при неизменной его продолжительности во времени. К методам, позволяющим достичь указанных целей, относятся активные методы обучения.

К активным методам обучения (АМО) и методам поиска технических решений относят «метод проектов» (он является не только техническим); «метод проб и ошибок»; метод «мозгового штурма»; синектика и морфологический анализ; метод контрольных вопросов; алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ); функционально — стоимостный анализ и функционально — физический метод; деловые игры, основанные на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципом проблемности в совместной деятельности; анализ конкретных производственных ситуаций; семинары — дискуссии; проблемные лекции; методы математического моделирования с помощью ЭВМ и др.

Охарактеризуем некоторые из этих методов [2]:

— **Метод мозгового штурма — «брейнсторминг»** заключается в том, что для решения проблемы (задачи) несколько студентов (7–10) под руководством ученых-педагогов или инженерно-технических работников производства могут учиться свободно обсуждать проблему, высказывать предположения о путях ее решения, не заботясь о грамотности или целеустремленности своих действий, высказывать как можно больше идей в непринужденной, неформальной обстановке. При этом у них воспитывается умение проявлять повышенную терпимость друг к другу в процессе совместной научно-исследовательской деятельности.

— **Метод синектики** позволяет студентам научиться формулировать проблемы, составляющие ее элементы, выделять главную цель поиска, искать аналогии решения задач самого разнообразного характера: прямой (как реша-

ются задачи, похожие на данную), личный (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и попытайтесь рассуждать с этой точки зрения), символический (дайте в двух словах образное определение сути задачи), фантастический (как эту задачу решили бы сказочные персонажи). При этом у будущих специалистов формируется способность к синектическому мышлению: умению абстрагироваться, мысленно отделяться от предмета обсуждения, склонность к раздумьям, фантазии, способность переключаться, отходить от навязчивых идей, умение слушать других, терпимо относиться к идеям, высказанным коллегой, привычка находить в обычном необычное и в необычном обычное, умело пользоваться аналогиями.

— **Метод морфологического анализа и синтеза технических решений.** На основе выделения нескольких характерных для исследуемой технической системы структурных или функциональных морфологических признаков, по каждому из которых составляют список его возможных конкретных альтернатив, технического выражения; они располагаются в форме таблицы, называемой морфологическим ящиком или матрицей, и перебором сочетания вариантов выделенных признаков, выявляются новые решения задачи. При морфологическом анализе будущие специалисты учатся комбинировать всевозможные элементы решения технических задач, так как этот метод основан на следующем принципе: при решении творческой задачи технического характера выделяют главные характеристики объекта с помощью осей координат, а затем на каждой оси записывают всевозможные варианты.

— **Метод функционально-стоимостного анализа** — метод технико-экономического исследования технических объектов, оптимизирующий соотношение между их потребительскими свойствами и затратами на обеспечение этих свойств. Суть метода заключается в рассмотрении объекта с точки зрения выполняемого им комплекса функций и требований потребителя. Этот метод является экономически эффективным и способствующим в решении сложного комплекса задач обработки конструкций на технологичность, «концентрированной атакой» на непродуктивные расходы, на повышение эффективности использования материальных и трудовых ресурсов. Следовательно, необходимо обучать будущих специалистов уже в вузе. Это позволит им, выявлять конкретные пути улучшения конструкции изделия, технологии его изготовления, там, где они будут работать после окончания вуза [6].

— **Метод «проб и ошибок»** используется при решении самых различных задач. Суть его заключается в том, что при поиске решения задачи перебираются возможные варианты и среди них находятся те, которые удовлетворяют поставленным требованиям. Нельзя при этом считать, что решающий действует наугад: ведь при этом ему пришлось бы опробовать огромное количество вариантов.

Многое в решении задач зависит от общей эрудиции, интеллекта, таких черт личности, как настойчивость, сосредоточенность и др. Недостатком этого метода является то, что нельзя разработать хотя бы приближенную методику его использования. При решении каждой задачи приходится действовать по-новому. Поэтому метод «проб и ошибок» трудоемок, а его использование не гарантирует успешного решения задачи.

— **Метод «проектов»** характеризуется гибкой моделью организации учебного процесса, ориентированный на творческую самореализацию развивающейся личности, развитие ее интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей [1].

— **Методы «АРИЗ-ТРИЗ»** — эти методы существенно отличаются от метода проб и ошибок и всех его модификаций. Вместо поисков вслепую они строятся на системе логических операций, подчиненных закономерностям развития технических систем. Основная идея теории: технические системы возникают и развиваются не произвольно, а по определенным законам, которые можно использовать для сознательного и целенаправленного решения изобретательских задач. Процесс решения этих задач можно рассматривать как выявление, анализ и решение технического противоречия, а методика применения обозначенных задач заключается в последовательном выполнении определенных действий по выявлению, уточнению и разрешению научно-технических противоречий в создании техники и технологии [9].

Посредством применения активных методов обучения можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении:

- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы студентов, формировать сознательный творческий выбор, оптимальный способ преобразования деятельности из массы подходов;
- воспитывать системное мышление специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире, давать высокий уровень способностей и научных знаний в преобразовании материи, энергии и информации, в интересах человеческого общества и природной сферы;
- давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах, развивать образованность, понимая ее как необходимый и достаточный объем знаний, умений и навыков;
- учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива, общества в целом.

Литература:

1. Дорошенко, А. Г. Основы проектирования [Текст] / А. Г. Дорошенко, В. В. Пискаленко, А. Н. Ростовцев, А. С. Тихонов / под ред. А. Н. Ростовцева. — Новокузнецк, 2010—125 с.
2. Заенчик, В. М. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация: учебник для студ. Высш. учеб. заведений / В. М. Заенчик, А. А. Карачев, В. Е. Шмелёв. — М.: Издательский центр. Академия, 2004. — 256 с.
3. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. В. Краевский — 2-е изд., стер. — М.: изд-во Академия, 2008—352 с.
4. Кругликов, Г. И. Методика преподавания технологии с практикумом [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г. И. Кругликов. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2004. — 480 с.
5. Сидоров, О. В. Дидактическое обеспечение обучения будущих учителей технологии и предпринимательства электрофизическим и электрохимическим методам обработки конструкционных материалов / О. В. Сидоров. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2002. 148 с.
6. Сидоров, О. В. Новые способы в обработке металлов. [Текст] / О. В. Сидоров, Л. В. Яковлева. Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2014 № 6 (18). С. 113—119.
7. Сидоров, О. В. Профессиональное мышление будущего педагога профессионального обучения и пути его формирования [Текст] / О. В. Сидоров. В сборник: Проблемы и перспективы физико-математического и технического образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т. С. Мамонтова. 2014. С. 183—187.
8. Сидоров, О. В. Организация самостоятельной работы студентов технологического образования по дисциплине «Материаловедение и технология конструкционных материалов» [Текст] / О. В. Сидоров, М. С. Прохоров. Проблемы и перспективы физико-математического и технологического образования: сб. материалов Всероссийской научно-практической конф. с международным участием (19—20 ноября 2015 г.) / отв. ред. Т. С. Мамонтова. — Ишим: Изд-во ИППИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2015 — С. 168—175.
9. Тихонов, А. С. Естествознание и техника [Текст] / А. С. Тихонов, О. В. Сидоров. Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2012. № 4 (4). С. 58—64.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком в преподавании французского языка

Буриханова Нигина Башировна, преподаватель
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

В статье анализируются основные общеввропейские компетенции владения иностранными языками и культурой и роль языкового портфеля в рамках преподавания французского языка, рассматриваются основные уровни и компетенции владения французским языком.

Ключевые слова: *общеввропейские компетенции, французский язык, уровни владения, языковой портфель*

Что составляет основное содержание данного проекта, проведенного в рамках Совета Европы? Участники данного проекта попытались создать стандартную терминологию, систему единиц, или общепонятный язык для описания того, что составляет предмета изучения, а также для описания уровней владения языком, независимо от того, какой язык изучается, в каком образовательном контексте — какой стране, университете, школе, на курсах, или частным образом, и какие методики при этом используются. В итоге была разработана система уровней владения языком и система описания этих уровней с использованием стандартных категорий. Эти два комплекса создают единую сеть понятий, которая может быть использована для описания стандартным языком любой системы сертификации, а, сле-

довательно, и любой программы обучения, начиная с постановки задач — целей обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения компетенциями.

При разработке Европейской системы уровней проводились обширные исследования в разных странах, методики оценки опробовались на практике.

В результате пришли к согласию по вопросу о количестве уровней, выделяемых для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им. [6] Существует 6 крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутые уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления. Она начинается

с разделения системы уровней на три крупных уровня — А, В и С:

Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения. Однако использование стандартных категорий при описании собственных программ способствует обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных учащимися на экзаменах.

Можно также ожидать, что с течением времени система уровней и формулировки дескрипторов будут меняться по мере накопления опыта в странах-участницах проекта.

Все задания DELF/DALF направлены на то, чтобы, прежде всего, определить коммуникативные навыки кандидата. Экзамены DELF и DALF C1 поделены на четыре блока: аудирование, чтение, письмо и разговорная речь.

За каждое испытание можно получить максимум 25 баллов, за экзамен в целом — 100 баллов. Минимальная проходная оценка за каждый раздел — 5 баллов. Общий результат, достаточный для получения диплома, — 50 баллов.

Аудирование и чтение объединены в первую часть экзамена, чтение и письменная речь — во вторую. За каждое испытание можно получить максимум 50 баллов, минимальный проходной балл равен 10. Результат, необходимый для успешной сдачи экзамена, — 50 баллов из 100 возможных.

DELF A1 — DELF A2. Задания на аудирование (20–25 мин) — это вопросы на понимание по трём-четырёх сюжетам из повседневной жизни, которые кандидаты прослушивают дважды. Для раздела «Чтение» (30 мин) предлагается от трёх до пяти (для DELF A1) небольших текстов, касающихся бытовых ситуаций. Письменных заданий — два: для уровня DELF A1 (30 мин) необходимо заполнить бланк, карточку и составить простые тексты (написать открытку, сообщение и т. п.), для DELF A2 (45 мин) нужно составить два коротких текста (описание и информативное сообщение).

Устная часть (5–8 мин) состоит из трёх заданий: беседа с экзаменатором, обмен информацией/диалог, моделирование диалога/ролевая игра (перед этим испытанием дается 10 минут на подготовку).

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки: его цели и содержание, Теория и практика обучения иностранным языкам, Айрис Пресс. — Москва. С. 204.
2. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков, Иностранные языки в школе, № 5. 2000. С. 7–8.
3. Полат Е. С. Портфель ученика, Иностранные языки в школе, № 5. 2000. С. 22.
4. Симкин В. Н. «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Обще-европейская компетенция», Иностранные языки в школе, № 5. 1998. С. 86.
5. Eveline Rosen Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Clé International.

DELF B1 — DELF B2. На аудировании кандидатам предлагают ответить на вопросы по двум-трём прослушанным текстам (25–30 мин). На уровне DELF B2 один из текстов (интервью, выпуск новостей и др.) прослушивается один раз. Раздел «Чтение» представлен вопросами на понимание по двум текстам: на экзамене уровня B1 это тексты общей направленности (35 мин), на уровне B2-более сложные, содержащие аргументацию и отражающие социально-культурные реалии Франции (60 мин).

В письменной части (45–60 мин) нужно изложить личную позицию в обсуждении какого-либо вопроса, привести свои доводы.

Проверка устной речи для уровня DELF B1-это беседа с экзаменатором, ролевая игра и защита своей точки зрения на предложенную тему (15 мин), для DELF B2 — презентация или изложение своей позиции (20 мин). На уровне DELF B2 предусмотрена получасовая подготовка к выступлению.

DALF C1. Аудирование (40 мин) состоит из вопросов на понимание длинного 8-минутного текста (два прослушивания) и нескольких коротких радиозаписей (одно прослушивание). В разделе «Чтение» кандидатам предстоит ответить на вопросы достаточно сложного текста (1500–2000 слов, 50 мин).

Письменное испытание (2,5 часа) предполагает два задания необходимо составить текст около (1000 слов) на базе нескольких документов и аргументировано изложить их содержание (на выбор предлагаются области гуманитарных и точных наук). Проверка устных навыков (30 мин) кроме сообщения на тему документов подразумевает также обсуждение этой темы с жюри. На подготовку к устной части отводится один час.

DALF C2. Устная часть экзамена состоит из трёх заданий: пересказ дважды прослушанных текстов, изложение своей точки зрения по теме, затрагиваемой в документе, беседа с жюри (30 мин, время подготовки — один час).

В письменной части кандидату за 3,5 часа необходимо написать структурированный текст (статья, отчет, выступление и т. п.) объемом в 2000 слов, опираясь на несколько документов.

И в устном, и в письменном испытании предлагаются на выбор две области — филология и гуманитарные, и точные науки.

Диалогическое и коммуникативное мышление у старшеклассников и изучение «вечных образов» на уроках литературы

Быковская Марина Сергеевна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ «Школа № 2127» г. Москвы

Современная педагогика нацелена на преодоление стандартизации мышления у школьника. Изменились запросы времени: увеличивающееся многообразие мира и отношений в нём усложняет ценностный выбор личности, вынуждает к ведению трудного диалога на пути к принятию решений. Постигание глубины человеческой реальности осуществляется, прежде всего, путем расширения горизонта диалогических отношений и «критерий здесь не точность познания, а глубина проникновения» [1; 409]. Развитие диалогического мышления позволяет изменить место школьника в системе образования с объекта обучения на субъекта, готового к самообразованию.

Диалогическое мышление, как всякое гуманитарное мышление, способно включить субъекта в диалог культур. Одним из аспектов разговора о диалоге культур в рамках школьного курса литературы является обращение к «вечным образам» мировой литературы.

Раскрывая сущность диалогического мышления, петербургский культуролог М. С. Каган в своей работе «Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления» указывает на функцию диалога — связывать людей и разрешать противоречия ненасильственным путем, так как в диалоге к другому относятся как к субъекту, а не объекту [2].

В таком случае формирование представлений о «вечных образах» будет способствовать развитию созидательной (не разрушительной) жизненной позиции. Диалогическое мышление позволит принять разные точки зрения, согласовать их с собственной системой ценностей и ввести их в общий культурный контекст.

Содержание образования и стратегия преподавания определяются целым рядом методических школ. Традиционная школа — школа развивающего обучения (авторы В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин), ставит целью формирование теоретического мышления. Но «современный человек научается схватывать, сопрягать и устанавливать нечто общее между явлениями, прежде казавшимися несопоставимыми и несоединимыми. Сила непосредственного художественного поиска оказывается более реальной, чем любые теоретические предсказания...» [3; 422]. И в парадигме гуманитарного образования на первый план выходит не теоретическое мышление, а коммуникативное.

Общество постмодерна актуализирует совершенствование коммуникативных технологий. Коммуникативная парадигма как базовая среди иных гуманитарных направлений предполагает принятие многообразия мира и приобщение к мировому художественному искусству. Современная культура ориентирована не на применение усвоенных готовых алгоритмов, а на создание авторских действий.

Сформировался запрос на школу так называемой коммуникативной дидактики (В. И. Тюпа, Ю. Л. Троицкий, Ю. В. Шатин). Основатель и руководитель школы В. И. Тюпа выделяет три основания («кита») коммуникативной дидактики: 1) необходимо обучать не просто усваивать и накапливать знания, а получать, добывать их; 2) приоритетно не знание, а понимание; 3) понимание — это перевод на язык внутренней речи. Таким образом, коммуникация представляет собой не механическое перемещение информации, «а встречные взаимоактуализации смыслов». [4; 1]. Важно отметить, что В. И. Тюпа строит свою концепцию, исходя из идей философии «диалогизма», представленной в трудах М. М. Бахтина, М. Бубера, О. Розенштока-Хюсси и др.

Кроме способности синтезировать знания, развитие коммуникативного мышления у старшеклассников позволяет им мыслить в контексте. Контекстное восприятие произведений искусства находится в соответствии с концепциями постмодернизма, которые актуализируют проблемы смешения и взаимопроникновения стилей, что объясняет увеличение роли массовой культуры.

На учении о культуре как диалоге основана и наиболее близкая к проблематике обращения к «вечным образам» на уроках литературы педагогическая технология, получившая название «диалога культур», авторами которой являются В. С. Библер, С. Ю. Курганов, И. Е. Берлянд.

В экспериментальной «Школе диалога культур», созданной на основе концепции формирования диалогического мышления под руководством В. С. Библера, методисты провели параллель между развитием мышления современного школьника и сферой искусства. Последняя является той формой культуры, в которой прогресс строится не на процедуре «снятия», а на сопряжении личностных феноменов. Так и современное мышление «строится по схематизму культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени) ... В диалоге разных культурных смыслов бытия — суть современного понятия, современной логики мышления» [5; 67]. Данное понимание сути диалогического мышления в ракурсе изучения «вечных образов» приобретает особый смысл: старшеклассники становятся участниками диалога основных исторических культур европейской истории, воспринимая российскую культуру как особый голос европейской всеобщности.

В контексте развития нового типа гуманитарного мышления В. С. Библер большую роль отводит работе в тексте, мышлению в тексте. Это даст возможность познающему ра-

зуму переориентироваться с идеи познания на идею взаимопонимания, развивать диалогический разум.

Рассмотрение научно-методических аспектов формирования диалогического мышления при обращении к «вечным образам» в школьном историко-литературном курсе диктует необходимость обращения к соответствующим работам по возрастной психологии и педагогике. Внимание к гуманитарному мышлению ведёт к исследованию путей формирования диалогического и коммуникативного мышления у старшеклассников.

Изучению творческих способностей учащихся подросткового и юношеского возраста посвящены труды таких психологов и педагогов как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. Раскрытию интеллектуальных особенностей старшего школьного возраста посвящены работы И. С. Кона, В. А. Крутецкого, Н. С. Лукина, А. В. Петровского, Л. И. Божович, В. А. Кан-Калка и др.

Изучение художественных текстов на уроках литературы позволяет задействовать и активизировать все доступные в старшем школьном возрасте виды мышления.

С переходом от конкретно-понятийного к абстрактно-понятийному мышлению формируются новые мотивы мышления: духовные запросы, стремление к рассуждениям на отвлеченные темы и т. п. Развитие образного мышления ведёт к формированию рассуждающего, словесно-дискурсионного мышления. Образное и абстрактно-теоретическое мышление взаимосвязаны. Общее, что отражает понятие, не может существовать без особенного и единичного, которые отражаются в образе. Наиболее зримо это доказывается при анализе специфики художественного мышления: образ в художественном произведении не является схемой, а изображает живую природу, вместе с тем выполняя и обобщающую функцию. Образ способен заключать в себе идею. «Специфика мышления, формируемого на уроках литературы, заключается в сочетании в нем образных и понятийных обобщений, в постоянном переходе от конкретного образа к понятиям различного уровня и от них опять к эмпирической реальности произведения. Не меньшее значение имеет взаимодействие теоретического и образного, логического и эмоционального элементов», — пишет известный методист О. Ю. Богданова. [6; 14].

Когнитивное начало в возрастном периоде отрочества и юности, в сочетании с абстрактным мышлением, по мнению американского психолога XX века Г. Крайга, характеризуется использованием метакогнитивных навыков. Оба фактора оказывают существенное влияние как на широту и содержание мыслей подростка, так и на его способность к рассуждениям. Фактически когнитивное развитие включает в себя как накопление знаний, так и развитие компонентов обработки информации. Эти два процесса взаимосвязаны. У людей, владеющих более эффективными методами хранения и извлечения информации, формируются более полные базы знаний [7; 587].

Одним из существенных приемов запоминания, на который указывают многие исследователи, является связь нового материала со старым, т. е. включение нового материала в систему знаний: «Учителя в практике своей работы всегда делают старый материал основой для познания нового, но надо добиваться, чтобы ученик и при самостоятельной работе умел бы использовать старые связи как опору для приобретения нового» [8; 243]. В контексте обращения к «вечным образам», помимо возможности связки нового материала со старым, педагогу особенно важно уметь использовать возможность постоянного диалога новых и уже полученных знаний. Поэтому особую роль приобретает контекстное мышление подростков.

Л. С. Выготский пишет о том, что в процессе осмысления понятий происходит постепенное включение их во все более крупные единства [9; 351]. Другой отечественный психолог С. Л. Рубинштейн применяет понятие «контекст», исследуя проблему творческого решения задач, которое сопряжено с открытием скрытых свойств предмета посредством включения его в новые связи — контексты. Понимание, как пишет ученый, это «дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контекстах качествах и реализация (синтез) образующих этот контекст [10; 131].

Именно в юности совпадают когнитивные и личностные предпосылки для становления мировоззрения: увеличению объема знаний и расширению умственного кругозора сопутствуют появление теоретических интересов у старшеклассников и потребность «свести многообразие конкретных фактов к немногим общим регулятивным принципам», как считает специалист по возрастной психологии И. С. Кон [11; 130]. Для старшеклассника важно становится обрести смысл жизни. Эта ориентировочная потребность личности в юношеском возрасте занимает первостепенное место. Многие проблемы из частных переходят в моральную плоскость и всё оценивается старшеклассником именно с идеологической точки зрения. «Юноша ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл собственного существования, и перспективы развития всего человечества» [11; 131]. Возможно, изучение «вечных образов» на уроках литературы станет одним из направлений в таком поиске для молодых людей.

Психологами также отмечается возрастание интереса у старшеклассников к литературе, по сравнению с другими видами искусства. Причём, если до восьмого класса подростки выбирают приключения и детективы, где их занимает развитие сюжетных линий, то позже предпочтения отдаются произведениям проблемно-психологического характера. На первое место выходят личностные функции художественной литературы: читатель-школьник как бы примеривает на себя образы литературных героев. И педагогу необходимо увидеть и понять, что может привлечь юношу в данном герое, использовать такое личностное восприятие в формировании отношения к классической литературе.

Психолог А. Г. Асмолов, размышляя о том, что является основой духовной стойкости человека, говорит о своеобразной «точке опоры», без которой произойдёт распад личности. Он называет одной из ипостасей человека, раскрывающей его сущность и существование как личности следующую: «человек как пристрастное диалогичное полидейательное существо, сущность которого порождается, преобразуется и отстаивается в существовании в мире, в других людях, в себе самом» [12; 6].

Это подтверждает нашу мысль о важной роли обращения к «вечным образам» мировой литературы в формировании диалогического мышления в юношеском возрасте. Включая старшеклассника в диалог культур, педагог развивает коммуникативное мышление ученика, восприимчивость к чужой точке зрения. В пору юности с ростом потребности школьников к поиску идеала, «вечные образы» становятся ориентиром в формировании ценностных ориентаций, способствуют усвоению духовных и национальных ценностей.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1986.
2. Каган М. С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/globalization/globalizaciya-kulturnyx-processov>.
3. Кривцун О. А. Эстетика. М.: Аспект Пресс, 1988.
4. Тюпа В. И. Три кита коммуникативной дидактики // На путях к новой школе. 2002. № 1.
5. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 66–73.
6. Богданова О. Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: пособие к спецкурсу. М.: МГПИ, 1979.
7. Крайг Г. Психология развития / Седьмое международное издание. СПб.: Питер, 2003.
8. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. М., 1965.
9. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.
10. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. СПб., 1998.
11. Кон И. С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980.
12. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.

Критерии объективной и многосторонней оценки эффективности школы

Гетман Анастасия Витальевна, бакалавр
Всероссийская академия внешней торговли Минэкономразвития РФ

Выбор школы является одним из самых важных решений в жизни родителей, которым небезразлично будущее своего ребёнка. Наиболее грамотный подход в этом вопросе подразумевает анализ и последующую оценку школы, которая даст наиболее полное представление о качестве предоставляемых образовательных услуг. Данная статья посвящена критериям объективной оценки эффективности школ, которая позволяет учитывать самые различные образовательные аспекты.

Ключевые слова: эффективность образования, многосторонняя оценка эффективности школ

The criteria for the objective and multilateral evaluation of the school effectiveness

Anastasia Getman, Bachelor
Russian Foreign Trade Academy of Ministry of Economic Development of the RF

Choosing a school is one of the most important decisions for the parents who take care of their children's future. The most reasonable approach implies the analysis and subsequent school evaluation which will give a clear vision of the quality of educational services. This article focuses on criteria for the objective school evaluation which takes into account a variety of educational aspects.

Key words: effectiveness of education, multilateral evaluation of the school effectiveness

Школьное образование является одной из важнейших ступеней формирования личности человека, поскольку закладывает фундамент, который является ос-

новополагающим для её дальнейшего развития. Качество образования, предлагаемого школой, может значительно повысить вероятность достижения успеха учащегося

в жизни, ведь внушительный багаж знаний и умений, высокий уровень эрудированности и широкий кругозор позволят расширить круг возможностей для самореализации, как личностной, так и профессиональной. Этим объясняется ответственное отношение родителей к выбору школы для ребёнка, которое проявляется в виде тщательного поиска учебного заведения, которое сможет максимально эффективно осуществить всестороннее развитие личности учащегося, раскрытие его потенциала, а также подготовить его к экзаменам, необходимым для окончания полного среднего образования, а также продолжения обучения в высших учебных заведениях.

Изначально выбор школы был основан преимущественно на территориальной близости к дому, однако впоследствии этот фактор перестал быть решающим, поскольку более приоритетным оказалось качество предлагаемых образовательных услуг. В связи со сложившимся мнением о необходимости получения высшего образования в последние годы наблюдается тенденция выбора школы в зависимости от уровня результатов ЕГЭ — Единого Государственного Экзамена. ЕГЭ является важным завершающим этапом российского среднего образования и неотъемлемой частью процесса поступления в высшие учебные заведения. Баллы, полученные на экзамене, свидетельствуют об уровне подготовки школьника, полностью завершившего школьный курс обучения, а также определяют шанс поступления в выбранный ВУЗ на выбранную специальность. Поскольку получение высшего образования в престижном учебном заведении является важным атрибутом как для будущей личностной и профессиональной реализации, так и для успешного трудоустройства, значимость ЕГЭ сильно возрастает и для учащихся, и для их родителей. Вследствие повышенного внимания к экзамену, к школам стали предъявляться требования качественной подготовки учащихся к сдаче итоговых экзаменов, и в дальнейшем оценка деятельности школ сместилась в сторону ЕГЭ — эффективность школы во многом

стала определяться высокими баллами учащихся. Но правильно ли это? [1]

Оценивать качество школ, опираясь исключительно на данные цифры, неразумно, поскольку высокие результаты экзаменов далеко не являются гарантиями качественного образования в школах. Во-первых, для подготовки к сдаче ЕГЭ очень большой процент школьников обращается за помощью к частным репетиторам или посещает подготовительные курсы, поскольку способности у всех учащихся разные, и каждому ученику требуется индивидуальный план подготовки к экзамену, а школьный учитель, имея достаточно большое количество учащихся, чисто физически не способен обеспечить достаточное количество внимания каждому подопечному. Во-вторых, для получения высоких баллов ЕГЭ требуется углубленное изучение предметов, а это могут предоставить далеко не все школы. Как правило, профильная школа специализируется на одном или нескольких предметах (например, школа с углубленным изучением английского языка или школа с биохимическим профилем), тем самым увеличивая шансы ее учеников на получение высоких результатов по этим дисциплинам, однако к остальным предметам так же хорошо подготовить школа не может. В-третьих, ЕГЭ не отражает комплексное личностное развитие учащегося, этот экзамен подразумевает «натаскивание» на выполнение заданий определенного формата, а качественное образование должно быть всесторонним. Следовательно, для получения объективных результатов оценки эффективности школ требуется несколько другой способ оценивания их деятельности, не включающий в себя результаты ЕГЭ. [2]

На что же нужно обращать внимание при составлении процедуры оценивания школ? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно провести комплексный многосторонний анализ школьного учебного процесса, внеучебной деятельности, связанной со школой, а также оценить уровень инфраструктуры и технического отношения. Для данного анализа можно выделить 5 групп показателей: [3]



Рис. 1. Группы показателей оценки школ

Первая группа показателей иллюстрирует один из наиболее важных критериев эффективности школ — образовательные достижения учащихся, служащие приятным дополнением к процессу обучения и дополнительным конкурентным преимуществом.

Вторая группа фокусируется на построении учебного процесса, его особенностях. Третья — на качестве образования, являющимся одним из главных ориентиров для родителей и детей при выборе учебного заведения.

Далее следует четвертая группа, характеризующая внеучебную деятельность, которая помогает учащимся

получать знания, расширяющие кругозор и стимулирующие мышление; приобщаться к спорту, искусству и туризму; получить ценный опыт за пределами школьной парты.

Пятая группа отражает «начинку» школ — обеспеченность всевозможными ресурсами, начиная техническим оснащением, заканчивая связями школы с международными или государственными организациями.

В приведённой ниже таблице можно увидеть перечни факторов, так или иначе отражающих эффективность школ и разделенных на указанные выше группы:

Таблица 1. Факторы, отражающие эффективность школ

Образовательные достижения	Построение образовательного процесса	Качество образовательных услуг	Построение внеучебного воспитательного процесса	Ресурсное обеспечение
Спецкурсы, дающие возможность успешно участвовать в олимпиадах Гранты и награды, полученные школами Получение наград, грантов или стипендий учащимися	Количество людей в классе (зависимость между количеством учащихся и временем, уделяемым каждому ученику) Применение индивидуального подхода к каждому ученику; проведение дополнительных занятий при необходимости Широкий спектр предметов и дисциплин по выбору для всестороннего развития учащегося	Сильный преподавательский состав из заинтересованных и мотивированных учителей Качественное преподавание и доступное объяснение предмета Углубленное изучение определенных предметов, что дает преимущество как при поступлении, так и в жизни	Выполнение творческих заданий, позволяющих учащимся проявить свой творческий потенциал и креативность мышления Выражение социальной стороны школы — проведение мероприятий и праздников Направленность на культурное развитие — проведение экскурсий, показ образовательных фильмов, выезды в исторические места Ведение проектной деятельности (конференции, проекты, волонтерство)	Наличие развитой инфраструктуры Качество ремонта в помещении Техническое оснащение — компьютерная техника, мультимедиа, электронные ресурсы Сотрудничество школы с ВУЗами или с международными партнерами Наличие инноваций — новейших методических разработок, методик преподавания

Чтобы получить достоверную оценку эффективности школы, требуется составить собственную шкалу оценки для каждой группы показателей. Такая оценка будет являться объективным и многогранным результатом анализа и оценки ее деятельности, поскольку в нее заложены всевозможные проявления всех аспектов школьной жизни.

Однако данная оценка эффективности школ может функционировать только с «технической» точки зрения. Разумеется, не следует забывать и о социальной стороне — существуют факторы, которые трудно оценить по системе шкалирования, но которые являются важной частью успеха школы. Речь идет о несколько иных признаках, нежели академические достижения — сюда следует отнести быструю адаптацию новых учеников в коллективе, формирование доверительных отношений между учителем и учеником, поддержание доброжелательной атмосферы в коллективе, мотивация и заинтересованность учащихся, мирное урегулирование конфликтов, взаимопомощь, принцип равных возможностей. Данные факторы также оказывают влияние

на эффективность образовательного процесса и играют далеко не последнюю роль в процессе обучения ученика, поэтому их наличие может послужить отличной рекомендацией при выборе школы.

Итак, существует несколько направлений, позволяющих произвести оценку эффективности школы. С одной стороны, оценка школы осуществляется на основе уровня баллов за Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ) по тем предметам, которые необходимы для поступления в высшее учебное заведение на выбранное направление профессиональной подготовки, однако следует учитывать, что не всегда высокий средний экзаменационный балл — заслуга школьной подготовки. С другой стороны, существует ряд критериев, включающий в себя как построение образовательного процесса, так и его ресурсное оснащение, позволяющее расширить границы привычного обучения, а также повысить его качество. Также объективной оценке должна присутствовать и социальная сторона, поскольку здоровый климат в образовательной среде благоприятно скажется на процессе обучения.

Литература:

1. Осетрова В. В. Оценка эффективности школы: противоречия в подходах // Управление образованием — Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. — СПб., 2012. — С. 11–15.
2. Боченков С. А., Вальдман И. А. Интерпретация и представление результатов ЕГЭ: проблемы и возможные решения // Вопросы образования. — 2013. — № 3. — С. 6–27.
3. Авраамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. Эффективность школы — позиция родителей // Вопросы образования. — 2014. — № 3. — С. 118–134.

Проблема инклюзивного образования в свете синергетического подхода

Гребенюк Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Денишова Д. А., студент;

Уразалиева З. Ш., студент

Астраханский государственный университет

В статье рассмотрены аспекты развития инклюзивного образования в свете синергетического подхода, основные компоненты методологической модели, ее общая концепция. Синергетика как возможная основа моделирования инклюзивных процессов в образовательных системах. Приводятся приоритеты и принципы развития инклюзивных процессов в образовании, а также основанные на них подходы к организации деятельности специалистов на различных уровнях системы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, методология моделирования, синергетическая парадигма, включающее образование

Информационное общество, развивается в условиях глобализации, переживая системные энергетические, финансовые, социокультурные кризисы. Все это, усиливая противоречия в общественном развитии, не может не приводить к поиску новых смыслов в организации социальных моделей государств, пристальному вниманию к человеческому ресурсу. Перед современной системой образования во всем мире стоит генеральный вопрос, каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени? С одной стороны, это профессионал высокой квалификации, успешно конкурирующий на рынке труда, с другой — это человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию. Традиционная система образования, не справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ), большинство из которых и нуждается в создании особых образовательных условий. Подобная диверсификация форм, способов, технологий современной психолого-педагогической помощи этим людям, предполагает принципиальное изменение и ориентации целей деятельности образования в целом.

Бытующая до настоящего времени знаниевая парадигма, как преимущественная репродукция академических знаний, должна быть переориентирована на систем-

ную компетентностную, — где социальная, в том числе, образовательная адаптация, а более широко — социальная абилитация займет приоритетное место. В этом заключается смысл и основная цель инклюзивного образования, которое и должно стать определенным постоянно действующим фактором (в синергетике — управляющих параметров). Первым из них является гуманистическое развитие общества, появление международных Конвенций и Актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных изменений в образовании. Без этих общемировых тенденций, без ориентации нашего государства и института образования на мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Сюда же можно отнести и родительское движение, общее повышение правовой грамотности родителей детей с ОВЗ. Таким образом, развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы является «мотором» продвижения инклюзивных процессов — одним из ее управляющих (внешних) параметров.

Другим из этих параметров следует рассматривать уже упомянутое противоречие между «традиционностью» нашей образовательной системы и цивилизационными вызовами, требующими ее значительного преобразования. Существуют и некоторые другие факторы, которые следует рассматривать как внешние управляющие параметры. Понимание подобных закономерностей позволяет оценить и прогнозировать характер, динамику и этапность изменений инклюзивной практики — траекторию ее развития в целом.

Другой категорией синергетики являются параметры порядка — присущие самой системе переменные в целом определяющие ее развитие в соответствии с «принципом подчинения». В соответствии с заявленной категорией триадности анализа к параметрам порядка нами отнесены: организационный (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе, внутренние нормативные акты и приказы); содержательный (объем информации и знаний, разноуровневые УМК, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностный (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними). В рамках предлагаемой методологии моделирования именно эти параметры рассматриваются нами как системообразующие.

Очевидно, что такая иерархическая структурная организация системы не может существовать не опираясь на закономерности соотношения своих элементов и соотносительностью динамики и характера развития каждого из них. Подобная ситуация разрешается с введением категории синхронии (гармоничности, синтонности) системного развития и меры, которая отражает инвариантные динамические соотношения структурных изменений самоорганизующихся, эволюционирующих систем [1]. В этой ситуации аксиоматизируется синхронность структурных перестроек компонентов (и составляющих их элементов) на новые системнореагирующие уровни и соотносительная динамика этих преобразований. Именно в этом случае возможно достижение определенной гармонической целостности всей системы, что дает возможность эффективного прогнозирования дальнейшей траектории ее развития. Подобные «переходы», определяемые в синергетике как «точки бифуркации» являются моментами «разрывов» непрерывности, кризисным состоянием системы, характеризуются определенной хаотичностью и рассматриваются в качестве границ этапов ее развития. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ставит перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели. Инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая

школа — это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени» [3]. Этот тезис находит свое отражение и в позиции мирового сообщества: «Включающее образование — это шаг на пути достижения конечной цели — создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития». [1].

Отсюда возникает потребность не просто очередного реформирования образовательной системы, но значительной корректировки мировоззренческих инвариантов (универсалий) ее научного анализа, уточнения, а в некоторых случаях и изменения, самой категориальной «матрицы» системного моделирования. Поэтому, оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, моделирование последней должно опираться на наиболее современные методологические представления. В первую очередь, речь идет о применении синергетической концепции, что находит подтверждение в работах современных методологов.

В методологии моделирования инклюзивного образования могут быть эффективно использованы такие синергетические концепты как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др.

В Астраханском государственном университете в мае 2016 года прошла международная научно-практическая конференция по проблемам инклюзивного образования совместно с коллегами из Франции, в этой стране накоплен значительный опыт по внедрению системы инклюзивного образования в практику работы СОШ Франции. В конференции принимали участие сотрудники АГУ, студенты, аспиранты. По итогам работы была разработана концепция реализации проблем инклюзивного образования в школах Астраханской области.

Литература:

1. Синергетические процессы в современном высшем образовании как причина возникновения педагогических рисков. // Экология России: на пути к инновациям межвузовский сборник научных трудов / сост. Т. В. Дымова. — Астрахань: Издательство Нижневолжского экоцентра, 2016. — Вып. 13. — С. 25–29.
2. Семаго М. М. Структурная организация бытия и анализ психического: триадическая парадигма // Философия образования, — № 2 (27). — 2009, — С. 226–234.
3. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. Ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. (Методология, теория и история психологии).

Роль химического эксперимента в решении познавательных и учебно-воспитательных задач

Гуламова Мохигул Бахтиёровна, учитель химии

Академический лицей № 4 при Бухарском государственном университете (Узбекистан)

Рахимов Бекзод Бахтиёрович, ассистент

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Одним из важнейших средств обучения химии является химический эксперимент. А в чем конкретно заключается его важность?

Эксперимент помогает иллюстративно объяснить теоретическую суть, то есть основные законы и превращения, составляющие основу науки химия. Эти законы для ученика должны быть не только формулировкой, которую нужно заучить. Учащегося к этой формулировке нужно подвести исходя из конкретных фактов, то есть из результатов эксперимента. Так раскрывается познавательная роль эксперимента.

При проведении химического эксперимента на уроках учитель старается подобрать опыт, где реакция не только раскрывает суть темы, но и наиболее красочна. С помощью визуально интересного эксперимента учителю легче привлечь внимание учащихся и мотивировать их на изучение своего предмета и самой науки. Например, для определения некоторых ионов в неорганической химии или функциональных групп в органической химии используется:

- метод обесцвечивания растворов (бромная вода, раствор перманганата калия, растворы кислот и щелочей с индикаторами);
- метод окрашивания растворов или веществ (реакции с красной кровяной солью, биуретовая или ксантопротеиновая реакция на белки и т. д.);
- метод осаждения (кристаллизация, образование цветных осадочных веществ — осаждение оксида марганца в виде черного осадка, осаждение галогенидов серебра, осаждение фосфатов);
- метод испарения или выпаривания, то есть реакции, протекающие с выделением газообразных веществ (реакции с азотной кислотой дают оксид азота (IV), который называют лисий хвост из-за своего специфического оранжево-бурого цвета).

Химический эксперимент в процессе обучения выполняет три основных роли:

- познавательная роль, благодаря которой ученик усваивает основы химии, решает практические проблемы, делает выводы о значении химии в современной жизни;
- воспитывающая роль, которая формирует научное мировоззрение учащихся, убежденность и идейную потребность в необходимости труда, которая также важна для ориентации учеников на соответствующие профессии;
- развивающая роль, которая служит для приобретения и совершенствования научных и практических навыков.

Эксперименты с познавательной ролью применяются для создания проблемных ситуаций или для решения проблемных задач, они должны быть яркими и запоминающимися, неожиданными и убедительными для учащихся. Такие эксперименты должны поражать воображение и сильно влиять на эмоциональную сферу. При этом учащиеся вникают в суть опытов, задумываются над результатами. Эксперимент служит доказательством объективности научных знаний о природе, свидетельством доступности мира познанию человека, основанием возможности целенаправленного преобразования природы.

Химический эксперимент играет основную роль в успешном решении учебно-воспитательных задач при обучении химии:

- как необходимое, а очень часто единственное средство доказательства правильности или ошибочности сделанного предложения;
- как единственное средство для формирования и совершенствования практических навыков в обращении с учебным оборудованием, веществами, в получении и распознавании веществ;
- как важное средство для развития, совершенствования и закрепления теоретических знаний;
- как метод проверки элементов ЗУН (знания, умения, навыки) учащихся;
- как средство формирования интереса учащихся к изучению химии, развития у них наблюдательности, пытливости, инициативы, стремления к самостоятельному поиску, совершенствованию знаний и применению их на практике.

Важную роль экспериментов в учебно-воспитательном плане играет и политехническая подготовка учащихся. Чтобы понимать научные основы химического производства, учащиеся должны познакомиться с химическими превращениями в виде реакций, лежащими в основе производственных процессов и условиями их осуществления. Этого можно достигнуть проведением как демонстрационных опытов учителем, так и проведением опытов самими учащимися.

К вышесказанному можно добавить, что с каждым днём познание науки тесно связывается со средствами информационно-коммуникационных технологий. Прежде чем проводить опыт, учащийся без помощи учителя решает теоретическую задачу химического эксперимента благодаря виртуальной лаборатории, где компьютер, точнее программа направляет ученика, указывает поэтапное действие, исправляет допустимые ошибки — даёт опорные знания, готовя учащегося к реальному химическому эксперименту.

Такой вид эксперимента называется демонстрационным, используемым в следующих случаях:

- когда учащиеся, особенно на первых этапах обучения, не владеют достаточной техникой выполнения опытов, а потому не в состоянии выполнять их самостоятельно;
- когда техническое оснащение опыта сложно для учащихся или отсутствует соответствующее оборудование в достаточном количестве;
- в целях экономии времени и недостаточного количества реактивов;

- когда по внешнему эффекту и убедительности демонстрация превосходит опыт, выполняемый учениками (взрывные реакции);
- когда по условиям техники безопасности учащимся запрещено использование некоторых веществ.

Следовательно, химический эксперимент — это своеобразный объект изучения, метод исследования, источник и средство нового познания. Химический эксперимент «пронизывает» любой общий метод, выполняя в каждом случае особую роль, помогая решать задачи обучения и воспитания.

Литература:

1. Кирюшкин Д. М., Полосин В. С. Методика обучения химии. — М.: Просвещение, 1970. — С. 89.
2. Беликов А. А. Эксперимент на уроках химии. — Киев: Радьянская школа, 1998.
3. Дрижун И. Л. Комплексный подход к постановке демонстрационного химического эксперимента: Межвузовский сборник научных трудов // Совершенствование содержания и методов обучения химии в средней школе. — Л., 1984.

Особенности психолого-педагогического сопровождения педагогически запущенных детей в общеобразовательной школе

Деревянко Мария Сергеевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье дается анализ понятия «педагогическая запущенность», рассматриваются факторы возникновения педагогической запущенности, особенности проявления педагогической запущенности на разных возрастных этапах. Исследованы основные проблемы педагогически запущенных детей в системе школьного образования. В статье представлена комплексная система психолого-педагогического сопровождения педагогически запущенных школьников.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, факторы педагогической запущенности, поведенческие особенности, психолого-педагогическое сопровождение, структура психолого-педагогического сопровождения педагогически запущенных детей

Социальные, экономические, политические изменения, происходящие в современной России, оказывают негативное влияние на все слои населения, но в большей степени — на детей. Озабоченность родителей материальными благами, стремлением обеспечить детей, негативно сказывается на качестве общения детей и родителей: все больше времени уделяется зарабатыванию денег, все меньше времени остается на эмоционально-личностный контакт с детьми, который заменяется стремлением родителей «образовывать» детей, поместить их в престижные школы, оплатить различные кружки и досуг. При этом, количество педагогически запущенных детей в современной России неуклонно растет, что проявляется в школьной дезадаптации уже в начальной школе, сложностях усвоения программы общеобразовательной школы, в росте девиантного поведения в подростковом возрасте. Таким образом, можно говорить о том, что актуальность психолого-педагогического сопровождения педагогиче-

ски запущенных детей крайне высока и требует особого рассмотрения.

Педагогически запущенные дети — это особая категория учащихся, в отношении которых существуют много мифов у педагогов. Характеризуя эту группу детей, педагоги приписывают им все возможные отклонения в развитии, путая с детьми, у которых наблюдается интеллектуальная недостаточность. Прежде чем говорить об особенностях психолого-педагогического сопровождения педагогически запущенных детей, следует разобраться, какие же дети относятся к этой категории, каковы особенности их психического развития и основные проблемы. С одной стороны, проблема педагогической запущенности не нова и существует достаточное количество исследований на эту тему, но с другой стороны, сам термин «педагогическая запущенность» имеет много трактовок и нюансов в определении. Проблема педагогической запущенности рассматривалась в работах М. А. Алемаскина, А. А. Невского, Г. П. Вельск-

кого, В. П. Кащенко, С. С. Моложавым, Н. И. Озерского, Э. Г. Костяшкина, И. П. Трушиной, И. В. Козубовской, С. А. Беличевой, Р. В. Овчаровой.

В психолого-педагогической литературе термин «педагогическая запущенность» (Г. П. Медведев, Г. П. Давыдов), используется наряду с таким понятием как «социально-педагогическая запущенность» (А. С. Белкин, С. А. Беличева), «трудный ребенок», «дети с трудностями в обучении» (Э. Г. Костяшкин, А. Ф. Никитин, М. А. Алемаскин, А. И. Кочетов).

Как синоним термину «педагогическая запущенность» наибольшее распространение получило понятие «трудные дети». Это дети, в отношении которых, применение обычных воспитательных воздействий не имеет должного эффекта. Тем не менее, исследователи считают необходимым развести эти понятия, делая акцент на том, что педагогическая запущенность характеризует процесс, акцентируясь на факторах, а термин «трудные дети» характеризуют результат процесса педагогической запущенности, описывает поведенческие проявления личностных особенностей педагогически запущенных детей [5].

Анализ исследований показывает, что выделяя психолого-педагогические особенности педагогически запущенных детей, в первую очередь делается акцент на дефекты личностного развития. Педагогически запущенные дети не имеют отклонений в физическом или умственном развитии, нарушения касаются личностной сферы учащихся: мотивационной, волевой и проявляются в особенностях поведения. Давая определение педагогической запущенности, можно остановиться на следующем: педагогическая запущенность — это устойчивое отклонение от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной деятельности, проявляющаяся в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании [2].

Опираясь на данное определение, можно выделить факторы, оказывающие влияние на возникновение педагогической запущенности — эти факторы относятся к социально-психологическим и связаны с семьей и образовательным учреждением.

Таким образом, говоря о педагогической запущенности, следует выделить основной дефект — это дефект личностного развития, а важными факторами являются психолого-педагогические, относящиеся к социальной ситуации развития ребенка.

Нужно отметить, что ряд исследователей помимо психолого-педагогических и социальных факторов выделяют личностные факторы, к которым относят конституциональные и генотипические особенности, особенности психодинамических качеств индивида, акцентуированность [2]. На наш взгляд, выделяемые личностные факторы не имеют самостоятельного значения без психолого-педагогических и социальных факторов. Личностные

факторы могут выступать предпосылками формирования педагогической запущенности при условии депривации социальной ситуации развития. Опираясь на работу О. В. Хухлаевой, которая выделяет две группы факторов нарушения психологического здоровья — объективные, содержанием которых выступают семейный фактор, фактор образовательного учреждения и субъективные факторы, к которым относятся индивидуально-личностные особенности, можно так же говорить о двух группах факторов, участвующих в возникновении педагогической запущенности [4]. При этом, следует отметить, что объективный фактор будет оказывать наибольшее влияние в раннем, дошкольном, младшем школьном возрасте. А субъективный фактор — начинает действовать в подростковом, но до подросткового возраста педагогическая запущенность уже практически оформляется, проходя две стадии развития. Таким образом, можно утверждать, что семейный фактор, фактор образовательного учреждения является ведущим при развитии феномена педагогической запущенности.

Таким образом, рассматривая факторы развития педагогической запущенности (семейный и образовательного учреждения), следует обозначить их содержание. Так к семейным факторам относятся нарушенные детско-родительские отношения и стили семейного воспитания [3].

Нарушенные детско-родительские отношения включают в себя [

- эмоциональную депривацию;
- отвержение;
- чрезмерно высокую и чрезмерная низкую требовательность к ребенку;
- низкий контроль, являющийся следствием безразличия к ребенку;
- высокую тревожность (особенно матери) в детско-родительских отношениях;
- отсутствие сотрудничества во взаимодействии с ребенком.

К стилям семейного воспитания, следствием которых является педагогическая запущенность относятся:

- гипоопека как равнодушное попустительство, в результате чего у ребенка не формируются необходимые навыки самоконтроля, отсутствует опыт постановки социально позитивных целей и их достижение, опыт следования социальным нормам, приняты в обществе;
- гиперопека, как отсутствие требований вследствие чрезмерной заботы, защиты детей от жизненных трудностей, стремления делать все за ребенка. Этот стиль воспитания приводит к тем же последствиям, что и гипоопека;
- неустойчивый стиль воспитания — заключается в противоречивости требований со стороны одного родителя или обоих родителей, в результате чего ребенок не выполняет никаких требований, растет безынициативным, пугливым, неуверенным, с отсутствием необходимых волевых качеств.

Содержание факторов, относящихся к образовательному учреждению, заключается в следующем:

- предъявление требований к ребенку, которых он не в состоянии выполнить;
- отсутствие эмоционального контакта педагога ребенка (особенно важно в младших классах);
- отсутствие учета индивидуальных особенностей ребенка в процессе школьного обучения (индивидуально-типологических особенностей, являющихся врожденными);
- нахождение ребенка в ситуации вынужденной беспомощности (вследствие того, что ребенок постоянно неуспешен в учебной деятельности, у него возникает депривация притязания на признание).

Педагогическая запущенность представляет собой процесс, имеющие определенные стадии, на которых педагогическая запущенность проявляется по-разному [5].

Первая стадия формируется под воздействием семьи и соответствует раннему и дошкольному возрасту, проявляется в несформированности навыков взаимодействия на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, слабо развитой игровой деятельностью, слабой произвольностью поведения, несформированной нравственной и познавательной децентрации.

Вторая стадия соответствует младшему школьному возрасту и к семейным факторам добавляются факторы образовательного учреждения. Проявляется педагогическая запущенность в устойчивой школьной дезадаптации, конфликтных отношениях с учителем и сверстниками, несоблюдение правил и норм школьной жизни, отсутствии учебно-познавательной мотивации и широких социальных мотивов, нарушении учебной деятельности.

Третья и четвертая стадия соответствует подростковому возрасту, проявляется в ярко выраженном негативизме к социальным нормам, требованиям, правилам и в разных формах девиантного и делинквентного поведения.

Таким образом, можно говорить о том, что педагогическая запущенность — это стадийный процесс, на запуск которого оказывает влияние система факторов, проявление педагогической запущенности имеет возрастные особенности. Результатом педагогической запущенности является нарушение личностного развития, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и выражается в школьной дезадаптации.

Сложность феномена педагогической запущенности требует комплексного подхода, который можно осуществить в процессе психолого-педагогического сопровождения педагогически запущенных детей.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [1]. Несмотря на различия в определении сопровождения, общим для всех является признание ребенка субъектом сопровожде-

ния, а целью сопровождение - создание таких оптимальных условий, которые помогут ребенку осуществить целостное личностное развитие, и стать субъектом своей жизни. Центральным принципом сопровождения является самоопределение ребенка в значимых жизненных ситуациях. В качестве основных методологических оснований системы психолого-педагогического сопровождения можно выделить следующие парадигмы: личностно-ориентированная парадигма (К. Роджерс), антропологическая парадигма Б. С. Братусь, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков), парадигма психологического здоровья (И. В. Дубровина), парадигма развивающего обучения (Д.БЭльконин, В.В Давыдов).

Личностно-центрированный подход К. Роджерса предполагает максимальную ориентацию на ребенка, его индивидуальные, субъективные личностные особенности, а не на задачу. В рамках антропологической парадигмы провозглашается целостный подход к человеку в контексте всей его ситуации развития, в совокупности всех социальных связей и отношений [1].

Парадигма психологического здоровья позволяет выделить условия образовательного учреждения, влияющего на нарушение или поддержания психологического здоровья, и в качестве основных мер психолого-педагогического сопровождения выделяющая профилактику, в том числе через мониторинг и коррекцию параметров конкретного образовательного учреждения.

В рамках парадигмы развивающего образования, говорится о важности создания такой системы образования, которая позволяет ребенку не только получить знания, умения и навыки, но и формировать важные личностные качества.

Осуществлять психолого-педагогическое сопровождение в школе может учитель начальных классов, педагог-психолог, завуч по учебно-воспитательной работе, но наиболее эффективной психолого-педагогическое сопровождение будет, если оно осуществляется на базе специально-созданного в ОУ службы ППМС-сопровождения.

Говоря о психолого-педагогическом сопровождении как системе, можно выделить следующие ее компоненты [1]: консультативно-информационный, диагностический, коррекционно-развивающий, просветительский (рис. 1).

Каждый блок имеет свои специфические особенности при организации сопровождения педагогически запущенных детей.

Диагностический блок, позволяющий определить целостный уровень развития ребенка, его основные проблемы, возможные риски, именно на основе результатов диагностики будет выстраиваться дальнейшая коррекционно-развивающая работа с ребенком, и определяться его образовательный маршрут. При реализации диагностического блока в работе с педагогически запущенными детьми важно выделить не только особенности проявления педагогической запущенности, но и факторы, которые повлияли на развитие педагогической запущенности, поскольку следует работать не только со следствием, но и ос-

новая работа должна строиться на причинах педагогической запущенности.

Консультативно-информационный блок (он связан с разъяснительной работой среди родителей и учителей

об особенностях педагогически запущенных детей). Доведение до сведения всех участников педагогического процесса наличия проблемы педагогической запущенности, ее значимости.

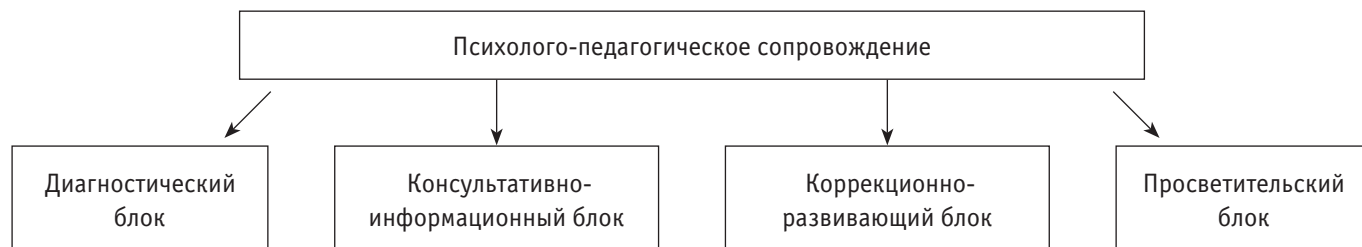


Рис. 1. Структура психолого-педагогического сопровождения

Коррекционно-развивающий блок представляет собой разработку системы комплексной помощи детям с педагогической запущенностью.

Коррекционно-развивающая работа с данной группой детей должна ориентироваться на личностную сферу, формирование мотивов учебной деятельности, произвольности деятельности, включение ребенка в позитивный опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками, формирование адекватной самооценки, формирование целост-

ной Я-концепции, создание опыта успешности в учебной деятельности.

Просветительский блок включает в себя разработку конкретных рекомендаций для педагогов с целью предотвращения дезадаптации ребенка, а также для пролонгирования и закрепления достигнутых в ходе коррекционно-развивающей работы результатов. Просветительский блок предполагает работу и с родителями для снижения действия семейного фактора.

Литература:

1. Александровская Э. М. и др. Психологическое сопровождение школьников. М., 2002. 152 с.
2. Бахадова Е. В. Проблема социализации детей и подростков с педагогической запущенностью // Вестник РГГУ. 2012. № 15.
3. Овчарова Р. В. Проблема диагностики и коррекции социально-педагогической запущенности детей и подростков // Педагогическое образование в России. 2010. № 1.
4. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. — М.: Академия, 2004. 208 с.
5. Чернов И. В. Проблема педагогической запущенности в современном образовательном пространстве // Молодой ученый. 2016. № 1.

Some features of reading and speaking skills development of students in technical university at the process of teaching foreign languages

Zhaxybayeva Assel Maralovna, teacher;
Magauina Gulbakyt Muratovna, teacher;
Tugambekova Madina Tuleutaevna, teacher
Karaganda State Technical University, Kazakhstan

The article covers some ways of solution to develop skills of reading and speaking in connection with training students to read technical literature in foreign languages. The stages of working on reading in teaching foreign languages are considered.

Keywords: professional activity, communicative competence, technical university, interconnected teaching reading and speaking

The system of training specialists in Technical Universities must comply with folding public relations, form

students' ability to adapt changing economic and renewing professional and informational processes, indepen-

dently and creatively solve professional and communicative problems.

Competitiveness of the modern expert is defined not only by his high qualification in the professional sphere, but also by readiness to solve professional problems in the conditions of foreign-language communication. In this regard, the State educational standard of higher education requires taking into account professional specifics at learning foreign language, its aiming at realization of problems of future professional activity of graduates. Availability of linguistic knowledge allows the graduate of the high school to be aware of everything new that is published in his professional area, it equips him with the achievements of world science, and promotes their use in the practice. Thus, the discipline of "Foreign Language", being integrative in its objectives and cross-disciplinary in terms of subject content, aimed to promote the educational horizons of students, socialization of the identity of future experts, preparing them for to live in the conditions of multi-ethnic and multi-cultural world.

The role of foreign languages as means of the international communication will only increase, becoming the main means of communication. The leading spheres of communication in professional activity of graduates of technical universities are: a conversation with the use of special technical terms; office-work and business correspondence; drawing up and the translation of technical documentation with the description of functioning and maintenance of various devices; conversation with use of business vocabulary and conversation on general topics; compilation faxes and telexes; participation in seminars, conferences and presentations [1].

The problem facing the technical universities is that the amount of time allotted for "Foreign Language" is negligible, and the challenges facing students in modern conditions, become more and more complicated and formulated as mastering all types of speech activity on the basis of professional lexicon, and also mastering skills of business communication. It demands special approach to the process of training and to its concrete area, namely, the methods of teaching a foreign language, or "foreign language as the language of professional communication" in a technical university, where students acquire the knowledge and skills of their future professional activities, having competence-based motivation in the learning process.

Effectiveness of the educational process at the set number of hours devoted to training depends on several components, including: motivation to learn, learning materials, the construction of the educational process or methods of teaching, learning tools, etc. The complexity of the problem of improving training is that for best results, it is necessary that all the factors affecting the efficiency of the educational process were picked up proceeding from the analysis of their influence on learning outcomes and, consequently, they would all be effective.

As a rule, in technical universities the emphasis is placed on reading further to realize professional needs of experts. But

according to the requirement of time the idea of the interconnected training and to other types of speech activity was widely adopted. The reality requires from experts the ability to speak in a foreign language within their specialty.

From practice of teaching it becomes clear that students feel more need to speak, than just read and translate texts, and speak not only on topics related to their profession. On how the teacher will take into account these requirements will depend on the motivation of the students and their interest to the subject.

Therefore, teaching speaking is a powerful incentive of the positive attitude towards learning foreign languages. On this basis, when working on the text more attention should be given not to the analysis of a language form, but also to understanding the text.

For teaching speaking in a foreign language both the communicative, and informative tasks are used, which is stimulate speech and cogitative activity of students. Most successfully both of these tasks are synthesized in a problem situation. This requires the solution of some important issues. It is the selection of training materials, the definition of relationship of reading and speaking within a cycle of classes and development of a set of exercises for implementation of such training.

Teaching reading and speaking on the basis of problem-based approach has several stages. The first stage is the entry into subject. Here the main text is orally entered by means of setting a common problem, fixing of its highlights, activation of language and speech material, creation of needs in reading texts according to specialty. The second stage is a disclosure of subject (semantic) content of the topic, the analysis of the text. These stages are aimed to identification of thought. The third stage is the control of understanding and the discussion the reads in oral form. After that are formed the new cognitive tasks which decision require additional information. This stage is aimed to provide ways of identification of thought. At the fourth stage is shown reading a series of texts with different level of problematicity. This stage is aimed to detail the subject of the utterance. The fifth stage is the final discussion of the problem statement. This stage is aimed to create the conditions of realization of speech action in certain situations of communication.

When solving communicative problems in the process of speaking, we can emphasize the three main types of problem situations:

- 1) the intention of utterance is unknown to the speaker, i. e. he actually doesn't know about what to speak;
- 2) the speaker has difficulty in choosing linguistic means of expression, paraphrasing of already formed plan and in his further partition and refinement;
- 3) the speaker is unknown about adequacy of conditions of communication of those language structures which he extracts from memory or receives from partner of communication.

Problem situations of the first type are considered to be the most difficult, because this kind of problem requires

the most participation of thinking activity and more perfect knowledge of the language and speech material. To the situations of the second type is inherent lesser degree of problemativeness, as in this case the semantic relations are known to the speaker and his thought is aimed to master the linguistic means of expression arisen intention of utterance. Situations of the third type are characterized by an even greater decrease of problemativeness, since the main difficulty is in deciding the correspondence of the conditions of linguistic means with verbal communication, which requires work of mainly reproductive types of memory.

The principle of problemativeness finds the direct implementation in the system of exercises. The problem exercises stimulate at the same time, both emergence of thought, and the use of adequate means of its formation and formulation, promoting development of speech act.

The system of exercises can be divided into two groups:

1. Oral-speech problem exercises

This group includes the exercises for joining the discussion topic, intended to improve lexical and grammatical skills; the exercises of speech character for discussion of problem, which are carried out for the purpose of development of abilities of speaking and the exercises for the final discussion with focus on the situation of professional communication, involving the improvement of professional skills of oral speech.

2. Text problem exercises

This group of exercises is to identify the objective content of special texts for the formation of reading skills and the exercises on specification and extension of subject contents for the purpose of improvement the abilities of reading texts by specialty [2].

For the purpose of reading was absorbing and at the same time developing speech habits in order to help students to understand the text and to activate the new linguistic phenomena, it is necessary to carry out preliminary work on the text: both before reading, and after it.

The problem of development of speaking skills in technical university remains still not completely solved methodical problem. Unfortunately, not fully is used the possibility of improvement speaking skills on the basis of texts for reading. Inasmuch as quite often the organization of educational activity in the process of teaching foreign languages is reduced only to reading and retelling.

As a matter of fact expressing his attitude to the text student can use materials of text, but it shouldn't be retelling because the text is familiar to people around him. Expressing his attitude to the read, each time student has to carry out a new speaking activity, and therefore, he will need different speech units.

Thus, the combination of new and acquired earlier speech material will be carried out. Exactly thanks to a combination there is an improvement of skills of possession of speaking material.

Reading as a component of a subject "foreign language" can provide a stronger formation of all skills of different types

of speaking activity that is, to serve as a means for listening, writing and speaking activities.

Based on methods of teaching foreign languages, M. A. Nuzhdina gives the following definition to the process of interconnected teaching reading and speaking: "...the simultaneous formation of skills of reading and speaking, that means the use of each of these types of speaking activity both as purposes, and as learning tools, provides a positive mutual influence of these two types of speaking activities on development of each of them" [3].

In a technical university the main goal of teaching foreign languages is the formation of students' communicative competence, which is shown in ability and readiness of students to carry out communication by means of foreign languages on an intercultural level. The problem of communicating in the process of teaching foreign languages reflected in the works of such researchers and methodologists as: N. A. Selivanova, M. A. Lytaeva and others. They formulated reading functions.

For example, Professor N. A. Selivanova identifies the following functions of reading [4]:

1. Educational function of reading — cultural edifying, which provides the retention, transfer and development of general educational culture of teenager by means of the literary and art component, assuming access to other national culture and thus to the culture of the world. It gives the chance to overcome the national culture in education of students and to make a significant contribution to increase the level of their humanitarian education.

2. Developing function of reading — the formation of independent aesthetic attitude to the world, critical and creative thinking, and humanistic valuable orientations in the course of acquaintance with the best literary works of foreign literature.

3. Teaching function of reading consists in formation of abilities so-called "intellectual and communicative reading", correlation of the content of work with the personal experience and the ability to convincingly present their understanding of the issues raised in the artwork.

There are various points of view concerning what types of work on the text need to be included to educational process and what are most effective in teaching reading. Selected types of work depend on the objectives which are set before the lesson.

E. V. Bepalchikova believes that in the process of teaching reading do not suppose direct work on the linguistic means anymore and do not contain language and pre-speaking activities. Analytical conversation is based on two levels: on the level of value and on the level of meaning.

There are three stages of work on any text are usually emphasized in more traditional methods: pre-reading stage (stage of anticipation), reading stage, post-reading stage. It is obvious that post-reading stage will be present in the case when the text is considered not so much as means of formation of abilities to read, as for development of productive skills in oral or written speech, in other words, the ability to speak and write in a foreign language [5].

M. A. Lytayeva suggests considering a technique of management of process of improving speaking skills on the basis of the texts for reading. This technique represents the scheme (model) in which five stages of administrative cycle are emphasized and, which in the most general view structure the students' activities for oral speech utterances on the basis of texts. It takes into account the main factors that characterize this process: communicative task, aimed to reading, communicative task aimed to speaking, and determined character of working at the text.

This model gives a clear idea about the stages of working at the text while interconnected teaching reading and speaking, and helps to form the skills of oral speech utterances on the basis of texts more effectively and purposefully. By means of the texts and tasks the management of teaching process is exercised. Therefore the following requirements for the tasks of each stage of the management cycle are identified [6].

Tasks of pre-reading stage form teaching-communicative situation, preceding the reading of text. These tasks are aimed to realization the following objectives: to predict the content of the text, to update knowledge, life experience of students, to realize the communicative tasks, to remove the difficulties of the text. The predicted contents can be carried out by titles, illustrations or on the basis of an exposition to the text. The central link of pre-reading stage is the statement of communicative problem of reading. Finally, the last link of pre-reading stage is the tasks for removing the difficulties of the text. It may be language difficulties connected with lexical and syntactic-stylistic features of texts and extra linguistic difficulties connected with the realities of a culture.

The second stage of the management cycle is directly connected with the process of reading the text. In this case, students understand the text very deeply and use that strategy of reading which corresponds to communicative tasks aiming to read. Depending on this, students read the text once or come back to it repeatedly, achieve the understanding only the basic facts of the text, considering support in its content and own experience, selectively using the dictionary, or analyze the text more widely and deeply, achieving its full understanding.

The third stage carries out a task of check of understanding read. The most important at this stage is that the choice of control objects of understanding the particular text was caused by a communicative task and the reading strategy determined by it. In this case, the control will carry out its functions, namely teaching-developing, stimulating-motivating, corrective, and to promote reflection in full extent, acting as an effective means of management of educational activity of students. Forms of control can be divided into two groups: non-verbal and verbal.

Priority and typology of tasks aimed to information processing of the text constitute the fourth stage of the management cycle and have to consider, first, the principle of following from simple to complex, secondly, to correspond to the communicative tasks aiming to read and to make contribution to the solution of communicative tasks aiming to speak.

Thus the accounting of the principle from simple to complex is obligatory. It means that the searching actions are carried out, namely the action of finding and writing out the information, and then follow the answers to the questions, posing own questions to the text, the brief transmission of the content of the text, and etc.

Finally, the fifth and last stage of the management cycle is related to formulation and solution of communicative task at the process of speaking. Here is carried out the speech production of one or several oral speech expressions on the basis of the text, or in connection with it.

The content and volume of stages depends on the purpose for what it is supposed the use the texts, speech production of what kind of oral speech expression is planned on the basis. Degree and depth of penetration into the contents and meaning of the original text, ways of control of understanding, the quantity and typology of exercises for processing text depends on this.

From all the above it should be noted that for the achievement of developing and educational purposes of training, it is important to create the conditions for the comprehensive development of each student. This implies, on the one hand, the possible differentiation and individualization of tasks depending on the level of proficiency and cognitive interests of the students, on the other hand, increase of independence and activity of the student, development of his conscious attitude to the process of teaching.

Thus, no matter what approach we may adhere, the sequence of work on the text will be approximately following:

- pre-speech exercises (vocabulary work),
- control of the concept of content (reading stage),
- control of concept of important details of the text (analysis and evaluation, post-reading stage),
- analysis of literary and stylistic features of the text.

In modern methods, there are many techniques used by teachers to develop skills of students of reading and speaking in the process of teaching foreign languages:

- Inferring (it is a process of creating meaning from text. It combines prior knowledge with what is read. When readers infer, they create meaning that is not stated explicitly in the text. When readers infer, they draw conclusions, make predictions, create interpretations, make connections and think critically about the text. Inferring allows the reader to extend their comprehension beyond literal understanding).
- Dealing with unfamiliar words (the activity in which students have to underline the unfamiliar words, try to understand them, to rephrase. This is a good activity for early in a lesson to help students recognize and become familiar with their new vocabulary).
- Read and respond (this is the main part of the activity. The learners are first encouraged to read through the text quickly. They then read it more carefully).
- Completing (addition a piece of text using information from the text. Learners read a text and use the information to complete a list, table, chart, or picture).

- Information transfer (this activity involves getting students to put spoken or written texts into another form, such as a chart, grid, picture, table or diagram — or vice-versa. Make sure that the students cannot just copy chunks without understanding them by requiring a different organization to the text. These tasks encourage deep processing of information. The interpretation of text, diagram or tables is a skill that is very useful both in academic and everyday life.)
- Matching (learners match information in a text with other reading texts or pictures).
- Multiple choices (it is a form of assessment in which respondents are asked to select the best possible answer (or answers) out of the choices from a list).
- Outlining (an outline is a great way to organize your thoughts and research if you are preparing a speech, an essay, a novel, or even a study guide).
- Predicting (it involves thinking ahead while reading and anticipating information and events in the text. After making predictions, students can read through the text and refine, revise, and verify their predictions)
- Previewing (Previewing enables readers to get a sense of what the text is about and how it is organized before reading it closely. This simple strategy includes seeing what you can learn from the head notes or other introductory material)
- Re-ordering (learners read a text in muddled order and number the sentences or paragraphs in the correct order; or they physically reorder sentences on separate strips of paper).
- Story Pyramid (after students read a short story or chapter of a novel, they can use the Story Pyramid to reflect on key ideas and details)[7].

Using in practice the above mentioned activities helps to achieve effective results in the field of teaching reading and speaking. Using the textual problem tasks promotes not only to develop creative thinking at the process of foreign languages, but also increases motivation not only promotes the development of creative thinking on English lessons, but also increases the motivation to study, accustoms students to the attentive and thoughtful relation to reading.

References:

1. M. A. Yarmashevich, Y. M. Pischasova. Optimization of professionally-oriented language learning of technical university students // <http://www.detskiysad.ru/ped/ped142.html>
2. L. S. Zubritskaya. Teaching reading and speaking based on problem approach at nonlinguistic high schools // *Pedagogics*, 2011 № 8.
3. M. A. Nuzhdina. Questions about controlling the process of production of speech on the base of text // *Foreign languages at school*, 2002, № 2. — P. 23.
4. N. A. Selivanova. Home reading as an important component of the content of teaching foreign languages in school // *Foreign languages at school*, 2004, № 4. — P. 21.
5. E. V. Bepalchikova. Teaching text analysis // *Foreign languages at school*, 2002, № 2. — P. 47.
6. M. A. Lytaeva. Improving the skills of speaking on the basis of the texts for reading on the middle stage // *Foreign languages at school*, 2000, № 3. — P. 53.
7. J. Hadfield, Ch. Hadfield. *Oxford Basics Simple Reading Activities* // Oxford University Press. — Oxford, 2004.

Взаимодействие детского сада с семьёй

Жакупова Людция Сагитовна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 10 г. Челябинска»

Главным в работе любого ДОУ является сохранение и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников, их творческое и интеллектуальное развитие, обеспечение условий для личного роста. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи, ведь родители — первые и главные воспитатели своего ребёнка с момента рождения и на всю жизнь.

Сегодня перед большинством детских садов стоит задача — привлечь родителей к педагогическому взаимодействию с ребёнком, уйдя при этом от заорганизованности

и скучных шаблонов, не поощрять принятие родителями позиции потребителя образовательных услуг, а помочь им стать своему ребёнку настоящим другом и авторитетным наставником. Папам и мамам необходимо помнить, что детский сад — только помощник в воспитании ребёнка, и потому они не должны перекладывать всю ответственность на педагогов и устраняться от воспитательной образовательной работы.

Ведущие цели взаимодействия детского сада с семьёй — создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьёй

ями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение педагогической компетентности родителей в области воспитания.

Для решения этих целей в ДОУ составляется годовой план, в котором отражены разнообразные формы работы с родителями:

День открытых дверей.

Цель. Познакомить родителей с дошкольным учреждением, его уставом, программой развития и коллективом педагогов. Показать (фрагментарно) все виды деятельности по развитию личности каждого ребёнка.

В результате такой формы работы родители получают полезную информацию о содержании работы с детьми, платных и бесплатных услуг, оказываемых специалистами (логопедом, психологом и т. п.).

«Круглый стол» с родителями.

Цель. Ознакомить родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей, рациональными методами и приёмами воспитания для формирования у родителей практических навыков.

Общение педагога и родителей строится на основе диалога, открытости, искренности в общении, отказа от критики и оценки партнёра по общению.

В этой форме работы примечательно то, что практически не один родитель не остаётся в стороне, почти каждый принимает активное участие, делясь интересными наблюдениями, высказывая дельные советы. Родительские собрания. Их целью является повышение уровня воспитательных умений, педагогической культуры родителей. Такая форма даёт возможность родителям как бы заново узнать своего ребёнка, наблюдая его в условиях детского сада, когда в свободной беседе обсуждаются педагогические проблемы, способствует повышению чувства ответственности за воспитание детей, сплочает коллектив родителей, положительно сказывается на взаимоотношениях детского сада и семьи.

Открытые занятия с детьми в ДОУ для родителей.

Цель. Познакомить родителей со структурой и спецификой проведения занятий в ДОУ.

Открытые просмотры очень много дают родителям:

- они получают возможность наблюдать за своими детьми в ситуации, отличной от семейной,
- сравнить его поведение и умения других детей,
- перенять у педагога приёмы обучения и воспитательных воздействий.

Педагогические советы с участием родителей.

Цель. Привлечь родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учёта их индивидуальных способностей.

Ход педсовета.

1. Теоретическая часть, которую готовят педагоги в соответствии с темой педсовета.

2. Анкетирование родителей. Проводится заблаговременно, чтобы выявить основные тенденции во мнениях родителей по обсуждаемой проблеме.

3. Подведение итогов анкетирования.

4. Интервью с родителями. Помогает педагогам установить соответствующую атмосферу в общении с родителями, наладить связь в сфере влияния дошкольного учреждения на ребёнка и семью.

5. Педагогические ситуации. Обсуждение ситуаций активизирует родителей и делает общение с педагогами и специалистами полезным с обеих сторон.

6. Посещение семьи.

Воспитатель каждой возрастной группы в течение года посещает семьи своих воспитанников. Каждое посещение имеет свою цель. Целью первого посещения семьи — выяснить общие условия семейного воспитания. Повторное посещение планируется по мере необходимости и предусматривает более частные задачи, например, проверку выполнения рекомендаций, которые были ранее даны воспитателем; знакомство с положительным опытом семейного воспитания; выяснения условий подготовки к школе и т. д.

Педагогическая беседа с родителями.

Целью педагогической беседы является обмен мнениями по тому или иному вопросу, её особенность заключается в активном участии и воспитателя и родителей. В результате беседы родители получают новые знания по вопросам обучения и воспитания дошкольников.

Тематические консультации.

Консультации близки к беседам, главное их отличие в том, что педагог, проводя консультацию, стремится дать родителям квалифицированный совет на все вопросы, интересующие родителей. Главное назначение консультации — родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет.

В работе с родителями так же используется такая динамичная форма педагогической пропаганды, как папки-передвижки.

Они помогают и при индивидуальном подходе в работе с семьёй. Темы папок могут быть разными: от материала, касающегося трудового воспитания в семье, материала по эстетическому воспитанию до материала по воспитанию детей в неполной семье. Воспитатели на родительских собраниях рекомендуют ознакомиться с ними, дают их для ознакомления на дом. Когда родители возвращают папки, то проводится беседа о прочитанном, выслушиваются вопросы и предложения.

Сочетание всех форм наглядной пропаганды способствует повышению педагогических знаний родителей, побуждает их пересматривать неправильные методы и приёмы дошкольного воспитания.

Наглядная пропаганда — позволяет не только знакомить родителей по вопросам воспитания через материалы

стендов, тематических выставок и др., но и непосредственно показать им образовательный процесс, передовые методы работы, доступно и убедительно давать родителям нужную педагогическую информацию.

Наглядно-информационные методы.

Эти методы знакомят родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей, способствует преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывают практическую помощь семье. К ним относятся фотографии, выставки детских работ, стенды, ширмы, папки-передвижки, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий и т. д.

Досуговые формы.

Задачей досуговых форм организации общения является установление неформальных отношений между педагогами и родителями, а так же более доверительных отношений между родителями и детьми.

Проведение совместных праздников и досуга, как «Неделя зимних забав и развлечений», «Встреча Нового года», «Масленица», «Праздник мам», «Праздник урожая» и др.

Благодаря таким праздникам создается эмоциональный комфорт в группе, вследствие чего родители становятся более открытыми для общения, и в дальнейшем педагогам проще налаживать с ними контакты, представлять педагогическую информацию.

Каждая форма общения с родителями имеет определённые цели и задачи. Их систематическое применение ведёт к привлечению внимания родителей к проблемам воспитания детей; получению необходимого минимума знаний и, таким образом, повышению педагогической культуры; помогает привести родителей к пониманию того, что нет готовых рецептов воспитания, а есть лишь общие педагогические рекомендации, которыми следует руководствоваться. Самонаблюдение поможет родителям определить эффективность применяемых ими методов в воспитании и изменить тактику своего поведения.

Основы обеспечения взаимосвязи учебной программы трудового образования

Жураев Акмал Раззакович, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Нурумбетова Умида Казимовна, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Система непрерывного образования основана на взаимосвязи образования, в результате чего обеспечивается определенная последовательность между всеми видами образования. Выполнение этого процесса предполагает не только связь между этапами образования, но и внутренние связи в разрезе классов (между темами, главами), внешние связи (между предметами) в каждой степени образования.

С принятием в Республике Узбекистан Государственного стандарта образования (ГСО) для общего среднего образования, среднего специального и профессионального образования разработаны образцовые учебные программы, разные учебные планы, основанные на официальном решении проблем последовательности между видами образования.

Известно, что эти учебные программы — не только отражение тем вновь созданных учебников и содержания учебного процесса среднеобразовательных школ, академических лицеев, профессиональных колледжей, которые считаются основными звеньями непрерывного образования. Но они также и определяют объем и уровень знаний с учетом особенностей каждого из этих учебных учреждений, навыки и квалификации которых должны освоить молодые специалисты [2, с. 10–11].

В последующем после школы, полученного образования необходимо достичь расширения и углубления знаний,

навыков и квалификаций, приобретенных в трудовом обучении школы.

А значит, обеспечение взаимосвязи учебных программ каждого вида образования требует рассмотрения и обеспечения непрерывности и взаимосвязи системы образования, с точки зрения взаимосвязи практики и теории, основываясь на взаимосвязи видов и этапов образования, а также взаимосвязи между предметами и темами [5, с. 64–65].

Целой схемой взаимосвязи и непрерывности системы образования можно комментировать и взаимосвязи трудового образования.

По нашему мнению, в вышеуказанной схеме не отражается взаимосвязь, предназначенная для предметов трудового обучения общего образования. А это оказывает отрицательное влияние на ведение учителем взаимосвязанного учебного процесса и освоение учеником учебного материала в комплексном виде. Значит, учебная программа трудового обучения общих среднеобразовательных школ не отвечает требованиям сегодняшнего дня. В учебной программе:

- не учтены возрастные особенности учеников;
- нет взаимосвязи и последовательности тем;
- не учтены возможности содержания трудового образования.

Поэтому, учитывая развитие науки, техники и самые передовые опыты необходимо пересмотреть учебную про-

грамму по предмету трудового образования и уровень взаимосвязи и последовательности его содержания, обосновать педагогически. А также на основании программы создать оптимизированные учебные программы по каждому направлению образования и испытать их на деле.

Основная цель создания рекомендуемой программы:

- обеспечить взаимосвязь между видами образования, то есть между темами и главами;
- исходя из этой программы (не меняя последовательность тем) оптимизировать учебные часы, выделенные особым направлениям (например: технология и дизайн, основы сельского хозяйства), обеспечить взаимосвязь тем, создать инвариантную программу (оптимизированную) по упрощению и обобщению.

А создание оптимизированной программы даёт возможность обеспечения взаимосвязи предметов трудового образования, то есть позволяет полноценно освоить учебные часы, выделенные для освоения знаний по предмету.

Известно, что учебная программа, принимаемая государством в качестве нормативного документа, в определенное время отвечает социально-экономическим требованиям общества, усовершенствуется в результате новых реформ. В то же время, под воздействием внутренних и внешних факторов изменится уровень взаимосвязанности. Поэтому необходимо установить мониторинг уровня взаимосвязанности учебных программ, который является стратегическим показателем взаимосвязанности. Преимущество функциональной (инвариант) оптимизированной учебной программы в том, что она составляется на основе опорной учебной программы по определенному предмету, даёт возможность совокуплять знания, навыки и квалификации по предмету трудового образования с другими предметами, которые должны освоить ученики.

Одна группа ученых в понятии обеспечения взаимосвязанности предлагает только внутренние, то есть учитывает только взаимосвязанность между главами, темами или понятиями. Исследователи второй группы признают внешнюю (между предметами) взаимосвязанность по определенным предметам, а третья группа учитывает обеспечение взаимосвязанности теории и практики в разрезе одного предмета.

Рекомендуемая автором взаимосвязанность учебного процесса соединяет в себе все эти факторы и создаёт целостность процесса.

Обеспечение взаимосвязанности учебного процесса заранее планируется учителем, разрабатывается методика, обеспечивающаяся через модель, взаимосвязанность будущего урока. Знания этого процесса, которые необходимо обобщить и повторить, последовательно осваиваются учениками с учетом уровня их знаний.

Эффективность процесса взаимосвязана следующими факторами:

- обеспеченностью взаимосвязанности содержания образования;
- правильным определением уровня знания каждого ученика;

- правильным диагностированием психического состояния каждого ученика;
- специальной подготовкой учителя для каждого ученика;
- умением заинтересовать учеников предметом;
- педагогическим мастерством учителя и его работа над собой;
- ведение мониторинга личных знаний каждого ученика [1, с. 31].

Взаимосвязанность в качестве своеобразной тенденции образования входит в ряд многогранных понятий. Её нельзя обеспечить только применением в особом содержании или процессе образования. Определив в памяти и мышлении ученика последовательность взаимосвязанных знаний по определенному предмету, можно судить о применении этих знаний на практике.

В педагогических словарях понятие «связи между предметами» объясняется как взаимное соотношение учебных программ. В процессе образования связь между предметами активизирует учебно-познавательную деятельность.

И. Е. Лернер и М. Н. Скоткин утверждают, что структура учебного плана, основанная на предметах, порождает опасность освоения в сознании ученика раздельно друг от друга. Знания одного предмета — от знаний по другому предмету, навыки и квалификации, полученные по одному предмету, от сформированных по другому предмету, специальных навыков и квалификаций [3, с. 78].

И поэтому учебный процесс предусматривает целенаправленное к освоению межпредметных связей управление. Такое управление выполняется программными указаниями, содержанием учебников с деятельностью учителя.

В исследованиях М. И. Махмутова и В. С. Безруковой впервые приводится комплекс тенденций, таких как: единство образования и воспитания, выполняющих взаимосвязь общего и профессионального образования, мотивации, проблемность, ориентация на профессию, политехнизм, последовательность знаний, взаимосвязь предметов.

Имеет важное значение:

- а) связанность между объектами, рассматриваемыми в разных учебных предметах;
- б) связанность между однородными теориями и законами;
- в) связанность между методами исследований и практической деятельностью учеников;
- г) связанность между физическими закономерностями и философскими понятиями;
- д) связанность расчетно-измерительного и графического характера;
- е) связанность в информатике и знаниях о расчетной технике;
- ж) взаимосвязь педагогических, психологических и философских знаний, а также между образовательно-воспитательными методическими способами и методами [4, с.9].

Для устранения имеющихся недостатков рекомендуется нижеследующее: обеспечить взаимосвязанность в ГСО каждого вида образования, обеспечить взаимосвязанность звеньев непрерывного образования, для этого необходимо проводить семинары и конференции с участием педагогов-звеньев всех видов образования. Также потребуется пересмотреть учебные планы и программы общеобразовательных предметов по всем направлениям учебных учреждений, создать качественные интегративные учебные программы по разным предметам. Для этого нужно создать творческие группы, состоящие из служа-

щих всех учебных учреждений, обеспечить взаимосвязанность среднего специального, профессионального образования и классификаций по специальностям высших учебных учреждений; обосновать точные правила, отражающие процессуальные и содержательные свойства взаимосвязанности в образовании и т. д.

Автор предлагает обратить внимание на обеспечение взаимосвязанности в учебной программе. При этом необходимо, чтобы учитель трудового образования не только хорошо знал свой предмет, но и все предметы общего образования в школе.

Литература:

1. А. Р. Жураев. Выбор оптимизированного содержания трудового образования и методика его обучения (5А112101 — Методика трудового обучения). Диссертация. Ташкент, 2014. 110 с.
2. Нишонова М. М. Некоторые проблемы обеспечения взаимосвязи общеобразовательных предметов учебных программ. Профессиональное образование — Ташкент, 2000. № 4. 10—11 с.
3. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1986. 152 с.
4. Махмутов М. И., Безрукова В. С. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профтехучилище. Сб. науч. тр.: Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. М., 1983. С. 4—21.
5. Толипов У. К., Чориев Р. К. «Непрерывность между видами образования и их структурирование» «Актуальные задачи усовершенствования процесса образования» Материалы республиканской научно-практической конференции. Т., 2004. С. 64—65.

Педагогические и психологические основы выбора оптимизированного содержания трудового образования

Жураев Акмал Раззакович, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Тулкинова Холида Тулкуновна, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Формирование совершенной системы подготовки кадров на основе богатого интеллектуального наследия народа, общечеловеческих ценностей является одним из важных условий развития Узбекистана.

«Национальная программа подготовки кадров» подготовлена в соответствии с Законом «Об образовании» Республики Узбекистан, а также на основании анализа национальных опытов, достижений системы образования в мировой практике. Она направлена на подготовку всесторонне развитых, способных принимать правильные и самостоятельные решения в социально-политической жизни, направленных на социальную активность в творческой и высокопрофессиональной культуре молодое поколение кадров.

Ученики общего среднего образования сегодняшнего дня должны вырасти в высококвалифицированных специалистов и интеллигентов завтрашнего дня, в молодое поколение, которое воспитано в духе патриотизма, нацио-

нальной гордости, испытывающее чувство гордости за своё справедливое отечество, веру в великое будущее. Главный отличительный знак интеллигентности заключается в знании и умении ценить общечеловеческие ценности, в проявлении себя как настоящего знатока, владеющего всеми секретами своей профессии. Сюда же относится и понимание профессиональной этики, осознание педагогических и психологических основ, как мастера своего дела, а также в умении применить свои знания в своей деятельности.

Это значит, что современный человек должен четко понимать свою и чужую психологию, а в общем среднем образовании он отмечает педагогически-психологические основы выбора содержания оптимизации предмета трудового образования [1, с. 7].

Цель общего среднего образования состоит из создания возможностей получения (общесреднего, профессионального, технического высшего) образования, а также в вооружении участников необходимыми для ведения деятельно-

сти в разных сферах народного хозяйства, в сфере культуры, быта, системными знаниями основ предмета, мастерством и квалификациями.

Система общего среднего образования делится на начальную (1–4-классы) и среднюю (5–9 классы) системы образования.

Каждые из средних образовательных классов выполняют общее среднее образование в два этапа. Это обеспечивает ведение полного учета выпускников в начальной школе и непрерывность в системе общего среднего образования.

Общее среднее образование устанавливает фундамент практического опыта, организационного мастерства, объема необходимых знаний, развитой способности самостоятельного мышления, помогает выбору начального профессионального образования и последующего этапа образования.

Учебные предметы, список программ общего образования, продолжительность учебного времени определяются базисными учебными планами и государственными стандартами общего среднего образования. ГСО (Государственный стандарт образования) для общего среднего образования определяет степень обязательного минимума к уровню знаний и общеобразовательной подготовленности учеников. ГСО устанавливает содержание, формы, средства, методы образования, а также порядок оценки их качества.

На основании ГСО, которое по праву считается основой содержания образования, выполняется условие обеспечения устойчивого уровня образования в разных учреждениях, действующих на территории страны.

ГСО по своей сути является основой для создания учебных программ, уставов и других нормативных документов.

ГСО общего среднего образования по своей структуре и сути отражает в себе равновесие интересов школы, территории, государства и средств, а также, самое главное, исходит из устойчивости интересов ученика, его личности, стремлений, способностей.

Выполнение требований ГСО независимо от формы собственности обязательно для всех образовательных учреждений, действующих на территории Республики Узбекистан.

ГСО является нормативным документом, необходимым для ведения научных исследований, а также организации учебно-воспитательного процесса, разработки учебной программы, учебно-методического пособия, учебников и других нормативных документов для общих среднеобразовательных школ.

Цель обучения трудовой дисциплины в общих среднеобразовательных школах состоит в выполнении допрофессиональной подготовки через подготовку к выбору профессии, в ознакомлении учеников умственно-физическими видами, процессами труда, видами профессий; в формировании в них трудолюбия, интереса к труду, квалификациям, первичным трудовым навыкам, в объяснении им значения, цены труда и профессии.

В учебном плане общей средней школы для трудовой дисциплины выделено в год 408 часов: для учеников 1–4 классов — один час в неделю, для учеников 5–7 классов — по 2 часа в неделю, для учеников 8–9 — классов — один час в неделю [2, с.5].

Наравне с созданием практической основы в сфере трудового образования была разработана новая компьютерная информационная технология. Её применение стало актуальной задачей. Для достижения этой цели дополнительно принята 20 февраля 2004 года Президентом Республики Узбекистан « Общенациональная Государственная программа развития школьного образования в 2004–2009 — годах» утверждена в качестве стратегии государственной политики.

Основной результат стратегии модернизации образования проявится в способностях, знаниях, навыках, квалификациях и профессиональной подготовке выпускников школы.

Чтобы достичь предусмотренных задач к окончанию трудового процесса, необходимо выполнить нижеследующее:

- 1) уменьшить количество лишних учебных нагрузок, то есть достичь интеграции повторных и адекватных учебных материалов;
- 2) организовать ориентированность на личность в процессе образования;
- 3) обеспечить определение содержания образования в соответствии с возрастом обучаемых и их интересами;
- 4) оптимизировать содержание программ, совкупляя их с требованиями времени и национальными ценностями на основании народного мастерства;
- 5) на педагогически-психологической основе выбора оптимизированного содержания трудового образования лежит освоение учениками знаний, навыков и квалификаций с учетом их возрастных способностей, изменений их физиологических состояний, степени освоения предмета.

Полученные знания являются теоретической основой действий ученика. На основе этих знаний мысленно прослеживается последовательность действий, их особые этапы. Элементарный опыт даёт ученикам возможность возникновения точного представления о какой-либо определенной профессии. Личный пример педагога, передовые опыты новаторов-рабочих и служащих, порядок работы достигших совершенства ученых-творцов могут служить хорошим примером [4, с. 77].

Впитывание в себя чужих опытов предполагает наличие своего элементарного опыта у самого ученика. Такой опыт достигается путем выполнения простых трудовых операций, трудовым обучением, умственным трудом, творческой и рационализованной работой. Если не будет такого элементарного опыта, никакое образование не дает желаемого результата. Для полного освоения образования ученик должен обобщить свой собственный опыт с опытом других [5, с. 3].

В процессе формирования трудовых навыков ученики создают представление о выполнении действий, только слушая и наблюдая.

Это является вводным инструктажем к работе, которую нужно выполнить. Для формирования навыков ученик должен сам попробовать выполнить эти действия. В процессе наблюдения за этими действиями ученик сам объединяет свой опыт с опытом других [3, с. 4].

Действия начинают упорядочиваться. Ученик создает практическое представление о структуре действия.

На разных этапах образования степень трудовых навыков учеников бывает разной. Квалификация основывается на знаниях, является автоматизированным компонентом отшлифованной при помощи упражнений деятельности. Квалификация считается суммой автоматизированных элементов и навыков, связанных с точным и быстрым выполнением. За время выполнения сложных упражнений учениками простые навыки превращаются в сложные. Но, в то же время, не все знания превращаются в квалификации. Вся рабочая деятельность состоит из элементарных навыков. Для формирования трудовых навыков недостаточно только размышления или умственной деятельности.

Для формирования сложных навыков у учеников они должны участвовать непосредственно в практической трудовой деятельности и длительное время участвовать в выполнении упражнений.

Одним из требований, предъявляемых к процессу образования настоящего времени является подготовка всесторонне развитой личности, достигшей социально-эрудированного уровня [6, с. 2].

Размышляя об основах выбора оптимизированного содержания трудового образования, мы определили степень разработки научно-методической проблемы оптимизированного трудового образования, анализа педагогически-психологических основ оптимизированного содержания трудового образования, возможности обеспечения связанности и непрерывности учебной программы трудового образования.

Исходя из вышеизложенного можно уверенно сказать, что общее среднее образование устанавливает фундамент практического опыта, организационного мастерства, объема необходимых знаний, развитой способности самостоятельного мышления, помогает выбору начального профессионального образования и последующего этапа образования.

Литература:

1. Закон «Об образовании» и «Национальная программа подготовки кадров» Республики Узбекистан. Высшее образование. Сборник нормативных документов. Ташкент: «Истиклол», 2004. 511 с.
2. Республиканский центр образования Министерства Народного образования Республики Узбекистан. Связанность ГСО и учебная программа. Трудовое образование: изобразительное искусство, черчение, музыкальная культура, физическая культура (1–9 классы). Ташкент. «Оригинал макет» «Марифат-Press», 2010. 290 с.
3. Ш.Шарипов, Н. Муслимов, У. Толипов, К. Абдуллаева, О. Куйсинов, В. Саттаров, С. Ахмадалиев, М. Муминова. Трудовое образование. «Учебник для 5 — класса». Ташкент: «Шарк», 2012. 240 с.
4. Шарипов Ш. С., Муслимов Н. А., Куйсинов О. А.» Методика трудового образования, ориентация к выбору профессии»: учебник. Ташкент: «Шарк», 2014. 456 с.
5. Х. О. Джураев, Ш. Х. Кулиева, Ф. С. Турабеков, М. Н. Каримова. Техническое творчество и дизайн: учебное пособие. Бухара, 2015. 240 с.
6. Толипов У. « Психологические основы формирования профессиональных и общетрудовых квалификаций в студентах» Журнал «Народное образование», № 6. 1998.

Социокультурный образовательный центр «Амбастдзинад» как ресурс успешной социализации сельских школьников

Заоева Нелля Касполатовна, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Какое сердце не содрогнется, увидев сегодняшнюю нищету, убогость и разорение российской деревни. Царит развал в хозяйствах. Попытки внедрить рыночные отношения пока не принесли ничего хорошего сельскому жителю. Безработица, плохое социокультурное обслуживание, незанятость детей — все это дестабилизирует ситуацию на селе,

отрицательно сказывается на нравственно-психологическом климате, взаимоотношениях детей и взрослых. Из-за подорожания транспортных расходов многие семьи оказались в своеобразной изоляции, они оторваны от большой культурной жизни, лишены человеческого общения. Все это формирует у молодежи села чувство дискомфорта,

социальной заброшенности в этом изменившемся мире. Сельская среда не имеет должных условий для нормального развития художественных, музыкальных, умственных и физических способностей ребенка. Неорганизованный досуг, беспризорность — все это осложняет положение сельских школьников.

Приходится признать, что когда-то крепкие устои сельской семьи, скрепленные религиозно-нравственными ценностями, народными традициями, начинают расшатываться и наблюдается безразличие, равнодушие многих родителей в воспитании детей. К числу бед, которые коснулись села, относится и неуважение к старости, людям преклонного возраста. Предотвратить нравственную деградацию личности, сберечь семью от социального конфликта поколений, способствовать включению сельских школьников в систему социальных связей, адаптации в обществе, сопротивлению жизненным обстоятельствам — важнейшая задача социальной работы в сельской школе — единственного негаснущего очага культурно-образовательной жизни на селе.

Сельская образовательная организация (школа) понемногу преодолевает состояние замкнутости, внутренней изоляции, становится открытой образовательной системой, осваивающей средства воспитания обучающихся, имеющиеся в микро- и макросреде. Однако, как показывает анализ практики, потенциал сельской среды все еще недостаточно используются педагогами села. М. П. Гурьянова определяет потенциал среды как «совокупность идей, традиций, предметов, явлений, ситуаций, культурных и природных объектов, образов, ценностей, видов и форм деятельности, отношений, всех ресурсов, обладающих воспитательной ценностью и используемых в педагогическом процессе» [2].

Специфика педагогических условий организации образовательно-воспитательного процесса в начале XXI века состоит:

- в обширном и полном информировании обучающихся;
- в приобретении сельской школой права вести экономическую деятельность, изменять учебные планы, вводить качественно новые интегративные учебные предметы;
- в ослаблении роли образовательного учреждения в организации производительного общественно-полезного труда [4].

Необходимыми педагогическими условиями формирования у старших обучающихся сельских школ трудовых, социальных, нравственных, культурных, ценностных ориентаций являются:

- приоритетность решения задачи развития ценностных ориентаций;
- проявление личностной заинтересованности и социально активной позиции педагогических работников в разнообразной творческой, краеведческой, здоровьесберегающей, общественно-значимой деятельности;

- интеграция профориентационной работы с социально-психологической службой;
- широкое, систематическое информирование обучающихся с помощью компьютерных технологий, СМИ;
- тендерный подход к отбору содержания программ кружковых и учебных курсов;
- организация трудовой деятельности обучающихся и педагогических кадров в производственной и непроизводственной сферах в сочетании с ценностно-ориентированной деятельностью.

Выходом из сложившейся ситуации, на наш взгляд, является создание модели центра «Амбастдзинад» на базе ГКООУ санаторной школы-интернат им. М. С. Бароева с. Гизель, РСО-Алания.

Название нашей организации выбрано не случайно. В переводе с осетинского языка «Амбастдзинад» означает «взаимосвязь», «единение». Именно оно передает всю сущность восприятия ценностей, исходящих от социума к молодежи, от старших «хистарта» к младшим «кастартам».

Построение любой педагогической модели начинается с обоснования целевого блока. Понимая под целевым блоком определение основной цели, т. е. образа результатов, на достижение которых направлены деятельность, действия, поведение, мы предположили, что в качестве целевого блока представленной педагогической модели выступают:

- формирование образованной, нравственно и физически здоровой и социально активной и компетентной личности, гражданина России, в условиях сельского социума;
- создание условий для успешной социализации сельских детей средствами образовательных программ на базе центра «Амбастдзинад».

Задачи:

1. Изучить потребности и ценностные ориентиры сельских школьников.
2. Рассмотреть авторскую технологию, внедренную в содержание воспитательного и учебного процессов сельской школы.
3. Привлечь детей в образовательный центр «Амбастдзинад».
4. Обеспечить комфортные условия для реализации личных качеств и социализации сельских детей.
5. Определить показатели и уровни социализации сельских старшеклассников на основе этнорегионального подхода.
6. Создать условия для развития ключевых компетенций в процессе освоения различных программ, разработанных в рамках модели. В ситуации нестабильности, небывалых контрастов на всех уровнях и во всех сферах жизни, невозможно жить по-старому и одновременно неготовности жить по-новому, нецивилизованности экономических отношений растущий человек оказывается незащищенным перед жестокостью среды. Отсюда и возникают главные противоречия, которые, не будучи новыми, стали главными проблемами XXI века.

1. Противоречия между осознанием необходимости стать гражданином мира, с одной стороны, и не утратить собственных корней и активно участвовать в жизни своего народа, с другой.

2. Противоречия между универсальным и индивидуальным: всеобщим характером культуры и опасностью забвения уникального характера каждой личности, ее предназначением самой выбирать свою судьбу и осуществлять все имеющиеся у нее возможности, используя для этого все богатство и традиции собственной культуры.

3. В этом же ряду проблем следует упомянуть противоречия между традициями и современными тенденциями: освоение собственных корней и развитие новых технологий в области информации.

4. Возникает противоречие между невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения человеком, познания самого себя и средства обеспечения физического и психического здоровья.

Таким образом, социализацию личности сельского подростка мы представили в виде направлений работы на рисунке.

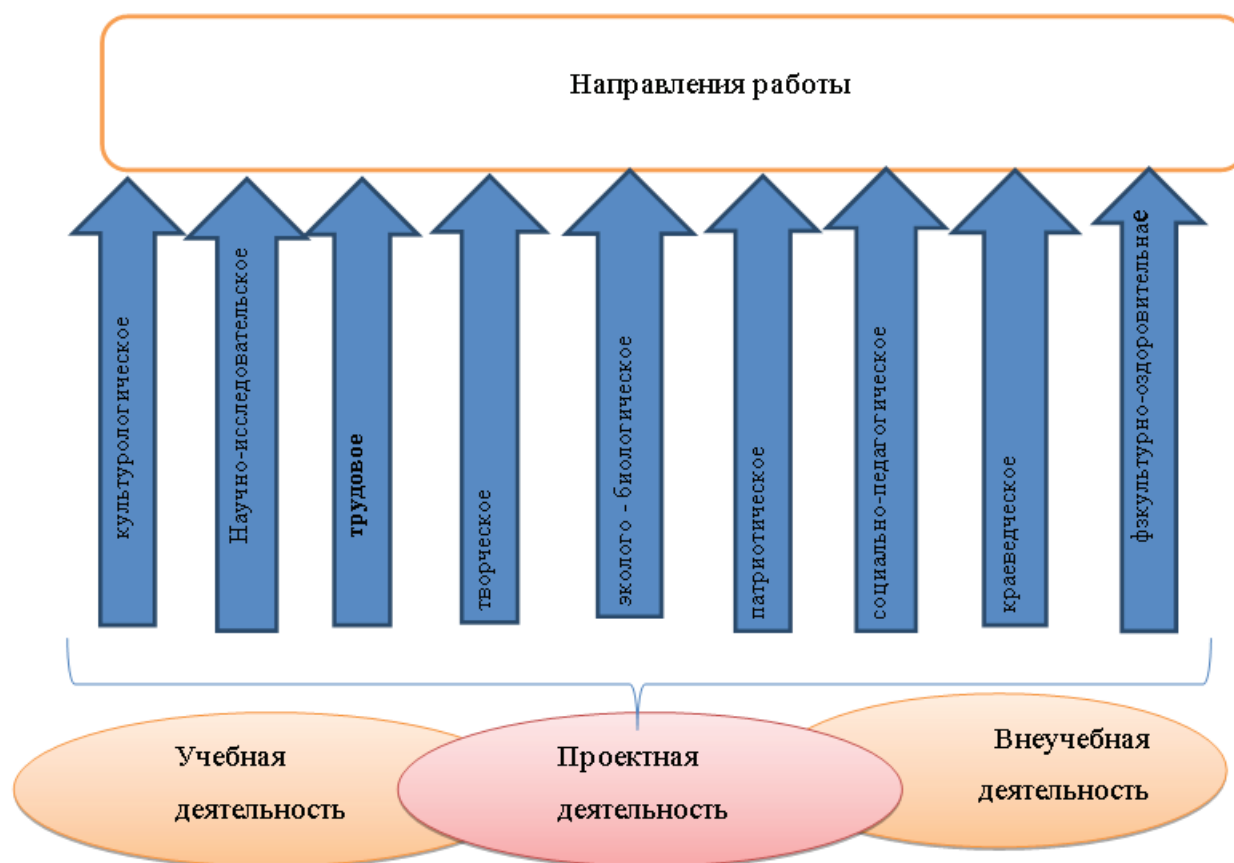


Рис. 1. Направления работы социокультурного образовательного центра «Ёмбастдзинад»

Литература:

1. Заоева Н. К. Инновационные процессы в современной сельской школе / Н. К. Заоева // Современные технологии в образовании / Сборник научных статей. Выпуск XII: в 2 частях. Часть I. — Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2012. — С. 214.
2. Заоева Н. К. Учебно-воспитательная деятельность в условиях сельской школы / Н. К. Заоева // Ежемесячный научный журнал «Молодой ученый», Казань, ООО «Издательство Молодой ученый» — № 6 (65), 2014. — С. 710.
3. Карпова Н. П. Формирование ценностных ориентаций у сельских подростков: пособие для классного руководителя / Н. П. Карпова. — Якутск: Триада, 2004. — 32 с.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2001 г. № 871 «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности» Текст // Народное образование. — 2002. — № 4. — С. 253.

Инновационные методы в среднем профессиональном образовании

Зиявитдинова Нафиса Мухаммедовна, кандидат экономических наук, доцент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В современных условиях реформирования образовательной системы Узбекистана все большее распространение получают разнообразные инновационные процессы. Сфера образования представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей, во многом определяющих создание инновационного климата и конкурентоспособности экономики в целом. Апробация и внедрение новых форм и методов работы представляют собой постоянную потребность образования. При этом разработку, апробацию и внедрение инноваций в системе образования следует рассматривать как непрерывный процесс, как компонент повседневной образовательной деятельности. В начале двадцатого века была сформирована новая область знания — наука о новом, нововведениях, которая изучала закономерности возникновения, развития и внедрения новшеств в материальном производстве. Однако в скором времени нововведения шагнули в социальную сферу, а, следовательно, и в образование, в котором закладываются основы педагогической инновации. В литературе понятия инновация трактуется различным образом. В энциклопедическом словаре инновация рассматривается как новшество. Так, Р. Н. Юсуфбекова инновацию определяет как содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее неизвестному результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания. На наш взгляд, наиболее полное определение инновации — это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого пространства образования. Итак, инновации — это разработка нового содержания и новых методов обучения. Это разработка новых технологий управления развитием среднего профессионального учреждения. Понятие «инновационная деятельность» применительно к образовательной системе может быть интерпретировано как преобразование содержания образования, организационно-технологических основ образовательного процесса, условий его осуществления, направленное на повышение качества образования, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития обучаемых. В ходе осуществления и распространения инноваций в сфере образования формируется и развивается современная образовательная система — глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидющего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Эта система представляет собой единство педагогических инноваций, а именно новых технологий, методов и приемов обучения и воспитания, и управленческих инноваций, включающих инсти-

туциональные формы в области образования (организационные инновации) и экономические механизмы в сфере образования (экономические инновации).

Педагогическая инновация — сфера науки, изучающая процессы развития учебного заведения, связанные с созданием новой практики образования.

В своих работах М. В. Кларин, А. В. Лоренсов, Н. Р. Юсуфбекова, Л. В. Романюк и другие освещают проблемы создания, развития и распространения педагогических новшеств, рассматривая их с различных позиций. В классификации Юло Вооглайд подразделяются нововведения на долговременные и кратковременные, рассчитанные на малые группы и общества в целом; радикальные и реформистские, в труде и досуге; авторитарные и либеральные; инициативные и под давлением.

Так Т. Г. Новикова выделяет новшества в зависимости от того, в какой области образования проводятся нововведения, от способа осуществления инноваций, от широты и глубины новаторских мероприятий, от основы характера происхождения новшества. Итак, в зависимости от того, в какой области, в каком секторе образования проводятся нововведения, выделяют следующие новшества: в содержании образования; в технологии; в организации; в системе управления; в экономических механизмах. В зависимости от способа осуществления нововведения разделяют на систематические, плановые, заранее задуманные и стихийные, спонтанные, случайные. В зависимости от широты и глубины новаторских мероприятий нововведения разделяют на массовые, крупные, глобальные, радикальные, фундаментальные и др. и частичные, малые, мелкие. В зависимости от основы характера происхождения новшества можно представить как внешние и внутренние. Новая образовательная парадигма ориентирована, прежде всего, на развитие личности, повышение ее активности и творческих способностей, расширение использования методов самостоятельной работы студентов, самоконтроля, использование активных форм и методов обучения. Так, С. И. Гессен отмечает необходимость использования метода педагогического поиска, педагогического исследования, педагогического строительства и практики, т. е. того фундамента, на котором могут основываться педагогические творчество и опыт. Итак, творческая деятельность преподавателя состоит в том, чтобы рационально использовать в учебном процессе методы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленной цели. Методы обучения — это способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленные на овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками на воспитание и развитие в процессе обучения. В педагогике приняты несколько классификаций методов обучения, имеющих разные основания, по источ-

нику учебной информации и способам взаимодействия обучающихся и преподавателей. Разнообразие методов и приемов создает у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности, что чрезвычайно важно для выработки мотивированного отношения к учебным занятиям. В последние десятилетия широкое распространение получили активные методы обучения, побуждающие обучающихся к самостоятельному добыванию знаний, активизирующие их познавательную деятельность, развитие мышления, формирование практических умений и навыков. Активные методы обучения — это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентом, а на самостоятельное овладение знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности. Итак, активные методы обучения побуждают студентов к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

В современных условиях развития промышленности выпускник среднего профессионального учреждения должен:

- гибко и нестандартно мыслить;
- применять новое в своей деятельности, оперативно переходить от одного уровня мышления к другому;
- для ускорения решения разделить сложную проблему на составные части;
- профессионально мыслить, принимать оптимально рациональное решение по возникающей проблеме, проявлять оперативность в принятии оптимального решения в рискованных ситуациях.

Система образования должна способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества, готовить человека к активной деятельности в разных сферах экономической, культурной, политической жизни. Следовательно, для развития личностных качеств выпускника обеспечивающих его успешную работу в постиндустриальном обществе, необходимо применение творческого и инновационного подхода в учебном процессе при подготовке специалиста среднего профессионального образования. Инновационные подходы требуют постоянной диагностики, исследования достигнутого обучающимся уровня обученности и воспитанности, поиска наиболее эффективных методов и форм деятельности.

Итак, для выполнения поставленной цели необходимо вовлечение студента в активный познавательный процесс, обеспечение свободного доступа к информации, проведение совместной работы в сотрудничестве при решении разнообразных проблем. Таким образом, главное стратегическое направление развития системы образования лежит на пути решения проблемы личностно-ориентированного образования, в котором личность студента находится в центре внимания преподавателя, чтобы

традиционная парадигма образования преподаватель — учебник — студент, приобрела вид студент — учебник — преподаватель, отражающая гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике. В настоящее время идет процесс значительной активизации инновационной работы средних специальных учебных заведений, зависящий от потенциала системы среднего профессионального образования. Прежде всего, это научно-педагогические кадры. Так как педагог, преподаватель не только реализует образовательную программу в учебном процессе, но и непосредственно участвует в формировании содержания образования, в его обновлении. Важная роль преподавателя состоит в формировании будущего специалиста как конкурентоспособного работника, и как личности, способной к саморазвитию. В последние годы важной составной частью деятельности средних специальных учебных заведений стала исследовательская и инновационная работа. Научно-исследовательская работа, проводимая в средних специальных учебных заведениях, повышает интеллектуальный потенциал педагогов, способствует обновлению содержания образования, развитию новых технологий организации образовательного процесса, становлению учебно-исследовательской деятельности студентов, развитию их личностных интересов, творческих способностей. В условиях постепенной активизации промышленного сектора экономики в последние годы сформировалась устойчивая тенденция расширения подготовки специалистов технического профиля. Повышение технического уровня производства, обусловленное процессами технологизации и информатизации, требует обеспечения кадрами практико-ориентированных специалистов, сочетающих интеллектуальную и практическую деятельность, обладающих достаточным объемом фундаментальных знаний и многофункциональными умениями. Современное общество развивается по пути внедрения новых технологий. Существует множество прикладных программ, используемых на производстве. Таким образом, изменились требования к уровню знаний и умений выпускника среднего специального учебного заведения. За время обучения студент должен овладеть знаниями по общим гуманитарным, социально-экономическим, математическим, общим естественнонаучным, общепрофессиональным и социальным дисциплинам, а также практическими навыками. Итак, возникает необходимость внедрения в учебный процесс не только дисциплины информатики, где изучают автоматизированную обработку информации, основные понятия, общий состав и структуру персональных ЭВМ и вычислительных средств, размещение, хранение и поиск информации, но и дисциплину. Таким образом, для достижения высокого профессионального уровня и качества выпускника среднего специального учебного заведения активно внедряются инновации на разных этапах подготовки специалистов, в содержании образования, технологии, организации, системе управления.

Литература:

1. Семушина, Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л. Г. Семушкина, Н. Г. Ярошенко. — М.: Мастерство, 2001. — 272 с.
2. Инновации в образовании: сб. науч. тр. — М.: АПК и ПРО, 2001. — 207 с.
3. Инновации в среднем профессиональном образовании / Федеральное агентство по образованию. Сер. Библиотека Федеральной программы развития образования. — М.: Изд. факс Новый учебник, 2004. — 353 с.
4. Инновационные педагогические технологии. Модульное пособие для преподавателей профессиональной школы / под ред. Е. В. Иванова, Л. И. Косовой, Т. Ю. Аветовой. — СПб.: Изд-во ООО Полиграф-С, 2004. — 160 с.
5. Янушкевич, Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. — М., 1986.
6. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. — М., 1989.
7. Маркарян, Э. С. Интегративные тенденции во взаимодействии общественных и естественных наук / Э. С. Маркарян. — Ереван, 1977. — С. 184.
8. Мангейм, К. Проблема поколений / К. Мангейм // Новое литературное обозрение. — 1998. — 30(1). — С. 29.

Специфика позитивного влияния индивидуального образования и работы тьютора в условиях сельской школы

Измайлова Наталья Витальевна, тьютор
МБОУ «Образовательный комплекс «Озёрки» (Белгородская обл.)

В статье приводятся примеры благотворного влияния индивидуального образования на социализацию школьников в сельской местности. Рассматривается вопрос о целесообразности повсеместного введения такой практики в России, даётся оценка на основе личного опыта. Также статья акцентирует внимание на деталях различий восприятия этой практики детьми из сельского и урбанистического социокультурного ареала.

Вопрос влияния работы тьютора на социализацию школьников и эффективность образовательного процесса вообще изучен достаточно тщательно, особенно зарубежными педагогами. Также рассматривались частные случаи из этого вопроса, такие, например, как влияние компетенций тьютора на организацию электронного обучения [1]. Работы, подобные упомянутой, дают обширный материал для новых исследований педагогов и психологов и, как следствие, для оптимизации образовательного процесса. Поэтому актуальным было бы дополнить имеющиеся материалы рассмотрением вопроса в контексте специфики сельской школы.

Актуальность данного рассмотрения создаётся, в первую очередь, сохранением и в XXI веке характерного для России огромного, многомиллионного слоя сельского населения [2], имеющего свои, особые потребности, в том числе касающиеся сферы школьного образования. Во вторую очередь, проблема имеет педагогический интерес, так как специфика является показательной для многих сложных моментов педагогики и психологии.

Рассмотрим эту специфику в деталях:

1. Узость круга общения у детей вместе с усложненностью или невозможностью сменить место жительства и/или коллектив; за счёт этого особое, «деревенское» отношение к собственной репутации у ребёнка, особо выраженное у подростков.

2. Высокая степень развития личных отношений в населённом пункте и их всеохватность («все друг друга знают, все друг другу дальние родственники») создаёт условия, при которых на учителей и тьюторов ложится бремя дополнительной личной ответственности; также этот фактор создаёт необходимость внесения корректив, свойственных более интимным отношениям, в деловое общение педагогического коллектива и школьников.

3. Особенно выраженная потребность в друге и помощнике, в одобрении своих действий и достижений со стороны сверстников, в наличии конфиденциального и доброго совета у детей школьного возраста [3].

Конструктивное влияние тьюторской практики наглядно можно увидеть по всем этим пунктам:

1. Работа тьютора позволяет одарённому ребёнку, от рождения или волею судьбы оказавшемуся в сельской школе, рассчитывать на профессиональную поддержку даже тогда, когда он не может перебраться в учебное заведение, соответствующее его особым интересам и повышенной обучаемости. Он не теряет мотивацию к учёбе и способен найти себе самореализацию в рамках школьного образования. В определённой мере такое конструктивное направление самореализации также снижает подростковую преступность и агрессию в детских коллективах. С другой стороны, отстающие дети или даже вовсе дети с особенностями развития на селе зачастую вовлекаются в инклюзив-

ное образование даже при отсутствии реального желания их и их родителей к этому. Иными словами, на селе территориальные ограничения практически заставляют вливаться в общий школьный коллектив учащихся те их категории, которые в городе чаще всего оказываются в специальных школах. Без помощи тьютора такое инклюзивное образование было бы крайне губительным и для самооценки, и для мотивации детей, а сельские условия усложняли бы ситуацию неотвратимостью всеобщей дискредитации этих детей среди сверстников. Понятно, что далеко не всегда тьютор способен серьёзно повлиять на учебные успехи отстающих детей и ещё реже имеет достаточно компетенций для эффективной работы с детьми с особенностями развития. Однако это скорее вопрос качества подготовки тьюторов и обеспечения школ тьюторскими кадрами (к актуальности институционализации тьюторства!), чем самой системы; без наличия тьюторской практики в любом случае подготовка отстающих детей на селе шла бы намного хуже.

2. На селе тьютор является особым посредником между ребёнком и учителями, позволяет преодолевать дополнительные страхи и вообще стрессовую нагрузку, связанную с личным знакомством всего местного населения с педагогическим коллективом. Он способен показать школьнику наилучшие пути обучения без необходимости травмирующего самостоятельного поиска учителя-помощника. К тому же как правило педагоги в сельской местности в современной России крайне загружены и не имеют ни сил, ни времени на добровольные индивидуальные занятия даже при наличии сочувственного отношения к детям; только тьютор даёт некоторую разгрузку сельской школе. Благодаря тьюторской практике в ней становится возможна стандартная, привычная для городских школ, «официальная» модель общения между учителями и учениками, а более «интимное» общение может быть перенаправлено на отношения тьютор-ученик.

3. Грамотно действующий тьютор обеспечивает школьнику защиту от факторов, провоцирующих развитие низкой самооценки, от стрессов, вызванных постоянными переменами в отечественной системе образования (многие сельские дети намного хуже городских переносят эти стрессы из-за особенного, свойственного сельскому менталитету, страха всякого рода инноваций), от клеветы сверстников и других форм детской и подростковой агрессии, которые в сельской школе не только специфически выражены, но и отягощены уже упомянутой выше затруднённой сменой коллектива. Как было сказано выше, при некотором навыке и психологизме тьютор способен стать ребёнку если не верным другом, то подобием старшего брата/сестры, а для детей в сельской местности это более чем актуально. Дело, в первую очередь, состоит в том, что в узком коллективе особенно быстро складываются устойчивые горизонтальные связи, и ребёнку, однажды совершившему ряд действий, считающихся среди его сверстников недостойными, или просто не сумевшему вовремя защитить свой авторитет, а также интроверту или ребёнку, отстающему

в учёбе или спорте, очень трудно затем переломить положение вещей. Он нуждается в одобрении своих действий и достижений, но без помощи наставника редко бывает способен понять, в какой сфере мог бы стать успешен и как; родители же редко обладают достаточным знанием о возможностях раскрытия талантов ребёнка в рамках учебных программ, факультативных занятий и спортивных кружков школы, а на селе ещё и зачастую (и чаще, чем в городе) бывают слишком загружены и по иным причинам не мотивированы заниматься наставничеством над школьной самореализацией ребёнка. Конфиденциальность помощи ребёнку также является особо актуальной в сельской школе: многие дети боятся родительских собраний и публичной оценки своих достоинств и недостатков, касающихся школы. И именно тьютор не является человеком, который учит всех и сразу, а значит, если и делает сравнение между учениками, то это сравнение не является столь явным, как при не-индивидуальных занятиях. Поэтому индивидуальная работа с тьютором для многих детей является не только наиболее эффективным, но и наиболее комфортным и желанным видом взаимодействия с учебными материалами и программами.

Резюмируя, отметим, что комплексное синергическое взаимодействие этих влияний создаёт целый педагогический «микроклимат», настоящую новую традицию сельского тьюторства, благодаря которым становится возможным выведение школьного образования в сельской местности на качественно новый уровень.

Все примеры и суждения о конструктивном влиянии, рассмотренные выше в отдельных пунктах, основаны на личном опыте работы в сельской школе по методикам индивидуализации и посреднического действия [4][5].

Итак, можно увидеть, что недавнее повсеместное введение в России тьюторской практики было полностью оправданным как минимум для сельских школ. Мы считаем даже, что, возможно, внедрение этой практики в конце XX века было ещё более актуальным и если бы оно произошло тогда, то теперь бы многие проблемы, с которыми сталкиваются педагоги и учащиеся в сельской местности, уже не существовали. Теперь же необходимо актуализировать тему тьюторства для дальнейшего развития единого педагогического пространства нового типа и институционализации тьюторства (создания качественного высшего образования для подготовки тьюторов и комплексного кадрового обеспечения специально обученными людьми всех государственных учреждений школьного образования).

Также видно, что одним из самых удобных показательных полигонов для педагогических исследований тьюторства в России является именно сельская школа. Мы надеемся, что эта статья послужит мотивацией особенно для психологов, ищущих актуальные темы для новых работ. Небольшие коллективы, глубина личных отношений и специфика детской и подростковой среды делают все проблемы, которые должен решать тьютор в процессе педагогической деятельности, более острыми и, следовательно, под-

верженными рассмотрению профессиональными психологами с помощью соответствующих методик.

Мы рассмотрели влияние индивидуального образования на социализацию школьников в сельской местности и общую эффективность педагогического сопровождения, и, соответственно, целесообразности введения тьюторской

практики и дальнейшей институционализации тьюторства в Российской Федерации. Было бы очень желательным рассмотреть данные вопросы подробно и с приведением большого объема данных в отдельных трудах; эта статья является не более чем кратким обзором и свидетельством актуальности темы.

Литература:

1. Леган М. В. Влияние компетенций тьютора на качество дистанционного обучения / Леган М. В., Яцевич Т. А. // Международная научно-практическая конференция «Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе» («ИТО-Томск-2010»): сб. материалов конф. (ИТО-Томск-2010)», 23–24 марта 2010 г. — Томск, 2010. — С. 302–304.
2. Всероссийская перепись населения; Том 1. Численность и размещение населения; Раздел I. Численность населения субъектов Российской Федерации по административно-территориальным единицам — URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 23.06.2016)
3. Митичева Т. И., Максимова А. А. Особенности взаимоотношений подростков со сверстниками в условиях сельской школы // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1. — С. 198–200.
4. Эльконин Б. Д. Поле и задачи посреднического действия — URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/teoriya-i-istoriya/131-pole-i-zadachi-posrednicheskogo-dejstviya.html> (даты обращения: июнь 2016)
5. Волошина Е. А. Средства педагога в технологии индивидуализации — URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-nachalnoj-shkole/173-sredstva-pedagoga-v-tekhnologii-individualizatsii.html> (даты обращения: июнь 2016)

Развитие педагогического потенциала социальных центров: управленческий аспект*

Илакавичус Марина Римантасовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник
Санкт-Петербургский филиал Института управления образованием Российской академии образования

Статья посвящена специфике управления развитием педагогическим потенциалом современных социальных центров на территории СНГ. Управленческий аспект раскрывается на основании концепции сочетания процессов организации и социальной самоорганизации, и описывается как целенаправленное создание условий для поддержки частных инициатив.

Ключевые слова: социальный центр, управление развитием педагогического потенциала, образовательное пространство СНГ, социальная самоорганизация

Современные представления об образовании взрослых основываются на понимании взаимосвязи пожизненного процесса познания и расширения жизненных перспектив (параметр временной длительности), а также увеличения сети «мест» социокультурного окружения и сообществ, с которыми взаимодействует субъект (параметр насыщенности и протяженности актуального социокультурного пространства). В данном контексте становится значимой проблема выявления педагогического потенциала различных структур культурно-досуговой и социальной сферы. Она рассматривается в рамках гранта РГНФ «Реализация педагогического потенциала социальных центров в социокультурном пространстве стран СНГ». Текущий этап посвящен исследованию управления развитием обозначенного объекта.

Мы рассматриваем феномен социального центра в качестве группового субъекта современного социума и не отождествляем его с какой-либо одной группой, слоем, формой собственности. Он объединяет людей разных возрастов, поколений, достатка и т. п. на основании общих целей.

Виды социального центра понимаются нами как формы существования особого социального института. Так понимаемые социальные центры решают задачи организации культурно-досуговой, просветительской, образовательной, здоровьесберегающей направленности. Педагогический потенциал социального центра состоит в квалифицированной поддержке конкретно-личностной и социальной положительной динамики; его можно представить в виде

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15–06–10003

поля возможностей центра как в режиме функционирования, так и в режиме развития [1].

Осуществление управлением педагогического потенциала требует понимания специфики процессов самоорганизации. Антропосоциокультурные системы являются сложными образованиями в силу сочетания и взаимодействия большого количества акторов, разновекторно устремленных. Однако в случае проявления солидарности (объединения в значимом для всех при осознании и принятии самого факта разнородности каждого) можно говорить о самоорганизации. Этот процесс является сообразным самой природе человека и социальности. Самоорганизация в образовательной сфере обусловлена, в первую очередь, превышением спроса на культурно-досуговые, образовательные запросы разных групп населения над возможностью сложившейся системы образования их удовлетворить. Этим также объясняется развитие сектора неформального образования, сущностное свойство которого, укорененное в принципе человекообразности, ориентирует взаимодействие на реализацию потребностей участников в максимально комфортных для них условиях. Однако специалисты отмечают наличие в современном российском обществе дополнительных факторов, невольно способствующих активизации самоорганизации. Шок, пережитый населением бывшего СССР, способствовал переходу большинства в режим адаптации (ему соответствует слоган «лишь бы не было хуже»), а не развития («стремлюсь реализовать лучшее»). Эта позиция усиливает атомизацию общества, в котором связи не распространяются дальше «ближнего круга» (Б. Дубин).

Выход в мир большой социальности крайне важен как для личности, так и для общества в целом. Но он возможен только при наличии «системного доверия» (Н. Луман), обеспечивающем строительство институтов развития общества, модернизации. Участие в деятельности института т. н. «третьего сектора», в социальных практиках конструктивных общественных инициатив свидетельствует о становлении гражданского общества. Современные НКО и общественные инициативы, возникшие в период постперестроечной ломки прежней социальной модели, не вызывают у населения особого доверия, хотя большинство недоверяющих не обладают информацией об их деятельности. Эта взаимосвязь важна для понимания направлений эффективного управления педагогическим потенциалом. Согласно данным опроса 2014 г., россияне крайне мало осведомлены о деятельности местных НКО, гражданских инициативах, сообществах (о деятельности интересующего нас спектра (клубные объединения, сообщества по интересам, образовательные сообщества и т. п.) осведомлены примерно 17–26 % опрошенных). Соответственно и участвующих в подобных объединениях было выявлено около 4 % [2].

«Мысленная фигура невключенности» в активную социальную жизнь (Б. Дубин) блокирует переживание ситуации ответственного выбора, без которого ни личность,

ни общество развиваться не могут. Поэтому организаторы общественных акций отмечают: для носителей частных инициатив важны единомышленники и поддержка, а для конкретного гражданина значим сам первый опыт участия в событиях, инициированных общественными организациями, клубами, сообществами. Эти позиции являются крайне важными для формирования логики управления развитием педагогического потенциала социальных центров.

Для понимания аксиологии нашего исследования значимо представление о построении государственно-общественной системы социального воспитания путем интеграции усилий всех созидательных общественных сил, целенаправленного создания условий для стимулирования педагогической деятельности разнообразных социокультурных институтов. Стыковка государственной и общественной сфер в данной деятельности осуществляется на концептуальной основе (само) организации как сочетания на разных этапах формирования и функционирования сообществ тактик самоорганизации (инициатива исходит от активных членов сообщества) и организации (инициатива исходит из среды профессионалов, используется уже имеющийся ресурс). Так реализуется цель — создание широкого пространства востребованности общественно значимых инициатив, состоящего из разнообразных конкретных «мест» — социальных центров.

Концептуально осмысляя вклад организации/объединения, его руководители должны продумать план реализации следующих этапов. Первый — социальный маркетинг. В контексте нашего исследования это означает, что при решении задачи удовлетворить спрос целевой аудитории, необходимо иметь представление о социально значимых, культуросообразных потребностях самых разных групп населения, включая и малообеспеченных, имеющих ограниченный доступ к личностноразвивающим ресурсам. Так актуализируется современное представление о морфологии культуры (А. С. Кармин, М. С. Каган, Д. С. Лихачев, А. М. Панченко). Глубинный слой культуры передает смысловые ценности, актуализируемые в сложные для человека и общества эпохи. Кокретноисторический слой «отвечает» за успешное существование в условиях неизбежных изменений. Обдумывая стратегию развития педагогического потенциала социального центра необходимо помнить о социальной опасности «перекося» в деятельности, вызванного спросом на второе направление.

Второй этап — решение вопроса обеспечения деятельности ресурсами (их выявление, привлечение). Сообщества, находящиеся в ситуации вынужденной полной самоорганизации осваивают зарубежный опыт фандрайзинга (англ. *fundraising*), позволяющего привлечь средства добровольных жертвователей. Данный способ расширения финансовых возможностей вполне может стать подспорьем в социальных центрах с малым бюджетом. Важнейший из ресурсов — инициативные, креативные люди, способные генерировать идеи значимых для людей разных

групп событий. Необходим их поиск, привлечение, продвижение, поддержка. Инициативные люди, как показывает практика, являются личностно высокоресурсными для социального развития в целом. Еще один ресурс, требующий развития — методическая компетентность сотрудников/участников социальных центров. Он позволяет создать инфраструктуру для самоактуализации конструктивных сообществ без «места» в социокультурном пространстве, их поддержки путем предоставления профессионально организованной среды. Подобное методическое сопровождение призвано реализовать социальный маркетинг, наладить оптимальное взаимодействие в сообществе. Такой своеобразный консалтинг особенно важен, поскольку необходимо не только сориентировать предполагаемых участников в спектре предложений, но и помочь специалистам, находящимся в поиске места приложения своих компетенций. Этим обеспечивается управленческая задача координации встречных потоков спроса и предложения, которая, согласно теории обмена, основывается на понимании глобального процесса, когда стороны осознают свои потребности ищут ресурсы (В. А. Виттиха). Суть происходящего описывается экономистами с помощью термина «матчинг», обозначающего балансировку пассивов/активов. Социокультурное пространство предстает как сетевое образование потребностей и возможностей. Эффективное решение возникающих проблем возможно в актах взаимного свободного выбора.

Следующий шаг — создание программы развития с соответствующими подпрограммами, включая направление PR. Необходимо не просто распространение информации (на ее отсутствие ссылаются опрошенные), но и адекватный сложившимся условиям способ ее распространения. Ориентация на «ближний круг» связей современного человека дополняет представления об эффективности распространения информации через интернет-ресурсы. Активные пользователи могут рассматриваться как «связные» между ее источником и более зрелыми родственниками и близкими. Привлечение внимания основано на передаче информации не только сетевым способом, но и семейным, разнопоколенным, когда зрелые люди привлекаются к участию своими юными родственниками.

Программы социальных центров реализуют идею предоставления площадки для стыковки группы заинтересованных (сообщества) с координатором, тьютором. При этом следует помнить, что в условиях открытых систем со-

общества (и связанные с ними проекты) характеризуются определенной срочностью жизненного цикла, обусловленной исчерпаемостью личной мотивации участников после решения значимых для них задач. Кроме того, этап реализации подпрограмм, нуждается в периодической системной рефлексии, позволяющей минимизировать риски и использовать благоприятные возможности.

Примером функционирования современного социального центра может послужить образовательное сообщество «Диалог», долгое время работавшее на площадке общеобразовательной школы спального района Санкт-Петербурга. Импульсом для самоорганизации стала инициатива группы бабушек учащихся младших классов. Ожидая внуков после уроков, они решили попросить у администрации ОУ изыскать возможность выделения места для музыкальных посиделок и встреч с интересными людьми. Затея сразу носила разновозрастный характер, к инициаторам присоединились и внуки, а затем люди разных семей и поколений. Просьба депутатам муниципального света о материальной поддержке была удовлетворена, так появилась возможность организовать своеобразный лекторий по истории мировой культуры. Зачастую интересующие аудиторию люди находились с помощью интернета, приходили бесплатно. Сообщество просуществовало чуть более 3 лет, подтвердив закономерность существования подобных объединений. Благодаря ему решались не только просветительские и культурно-досуговые задачи — налаживался диалог между учителями, администрацией, муниципальными властями, разными поколениями. Высокий педагогический потенциал разновозрастного сообщества социального центра, образовавшегося в результате самоорганизации, не был осмыслен как объект управления, однако опыт послужил материалом для анализа возможностей внеурочной деятельности.

Ценностным ориентиром управления развитием педагогического потенциала современного социального центра является удовлетворение общественных и личных потребностей в культуросообразном совершенствовании. Понимая социальную самоорганизацию как мощнейший ресурс модернизации, мы концептуально связываем управленческий аспект с целенаправленной, основанной на социальном маркетинге деятельностью по созданию условий для поддержки частных индивидуальных и коллективных инициатив просветительской, культурно-досуговой и образовательной направленности.

Литература:

1. Современный социальный центр и образовательная деятельность: точки пересечения: монография / под ред. М. Р. Илакавичус. — СПб.: ЛЕМА, 2015. — 80 с.
2. Информационно-аналитический бюллетень о развитии гражданского общества и некоммерческого сектора в РФ. М.: НИУ ВШЭ. — 2014. — № 4.

Нравственное развитие младших школьников посредством разрешения конфликтных ситуаций

Иманбекова Шарифа Кайруловна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

Тема обусловлена необходимостью изучения влияния конфликтных ситуаций на нравственное развитие личности ребенка в младшем школьном возрасте, так как именно в этот период происходит активное усвоение моральных норм, образцов взаимодействия, поведения в целом. В статье представлены признаки конфликта, конфликтной ситуации, выделены факторы, влияющие на поддержание конфликтных ситуаций, устранение конфликтов.

Ключевые слова: нравственное развитие, младшие школьники, конфликт, конфликтная ситуация, воспитание, нравственность, ученик, учитель, возрастные особенности, отношения, процесс

Subject due to the need to study the impact of conflict situations on the moral development of the individual child in the early school years, because in this period there is an active assimilation of moral norms of interaction patterns of behavior in general. The article presents the signs of the conflict, the conflict situation highlighted the factors affecting the maintenance of conflict, conflict resolution.

Keywords: moral development, junior high school students, the conflict, the conflict situation, upbringing, morality, student, teacher, age features, the relationship process

Нравственному развитию младших школьников всегда уделялось достаточно много внимания. И это не случайно, ведь это направление в воспитании детей отражает отношение ко всем значимым сферам жизни будущего члена социума, демонстрирует его патриотизм, нравственность, эстетическое восприятие, толерантность, любовь к природе, культуру поведения.

В образовательном процессе младших школьников существует специальная образовательная программа, участниками которой становятся не только педагоги и учащиеся, но и семья, ближайшее окружение детей, педагогический коллектив. Конфликтная ситуация может быть эффективным средством нравственного развития детей.

Главными механизмами нравственного развития являются эмоции, смыслополагание, рефлексия.

В младшем школьном возрасте у учащихся складываются элементарные знания о нравственных нормах; оценка нормы осуществляется не в силу ее внутренней необходимости, а под влиянием внешних факторов, наказаний и поощрений; ребенок не способен выдержать длительную борьбу противоположных мотивов и добровольно пойти ради должного на ущемление своих потребностей; ученик не видит связи между мотивом и результатом действия, между поступком и свойством своей личности. Регуляция нравственного поведения происходит на основе повторения и закрепления традиционных действий в виде общеобязательных стереотипов поведения под воздействием взрослых [5]. Е. А. Стародубова сформулировала основные положения Концепции эмоционально-нравственного развития младших школьников:

— Нравственный субъект — это личность с развитым моральным самосознанием. Моральное самосознание — «социально обусловленное внутреннее основание и побуждение для морального самоопределения, самореализации, самоутверждения личности посредством целеполагания,

мотивации, уяснения смысла собственной жизни, саморегуляции, самоконтроля в их нравственном значении».

— Нравственный субъект развивается при освоении различных жизненных контекстов, вырабатывая соответствующее отношение к жизни на основе рефлексии, занятия позиции над ней, для суждения о ней (рефлексивный способ существования). Младший школьник как нравственный субъект, обладает рядом черт:

- а) осознанное побуждение к соблюдению нравственных норм, даже если оно не совпадает с его желаниями (механизм аффективного предвосхищения);
- б) способность к рефлексии в ситуации морального выбора;
- в) способность к произвольному поведению: умение строить свое поведение в соответствии с требованиями ситуации, планировать и контролировать свои действия на основе предвосхищения его промежуточного и конечного результата; умение анализировать и оценивать свои действия.

Ведущими механизмами нравственного развития являются: эмоции, смыслополагание, рефлексия.

Таким образом, в качестве различных жизненных контекстов могут выступать конфликтные ситуации, при решении которых задействуются и такие механизмы нравственного развития, как эмоции, смыслополагание и рефлексия.

Каждому возрастному периоду соответствует собственное содержание индивидуального социального опыта при решении различных жизненных контекстов, отвечающее физическим, психическим и психологическим возможностям и особенностям человека, его месту в системе общественных и межличностных отношений. Социально-психологической задачей ребенка младшего школьного возраста является нахождение индивидуально приемлемой и социально одобряемой позиции в новой социальной ситуации, определение отношений со сверстниками и взрослыми и пе-

рестройка в связи с этим уже имеющийся у него системы отношений [2].

Младший школьный возраст — очень важный период в жизни ребенка, так как во время его пребывания в начальной школе активизируется имеющийся социальный опыт и формируется новый.

Перед учителем начальной школой стоит задача помочь учащимся в формировании ценностных ориентаций и поведения, обусловленных требованиями конкретного общества, в котором живет ребенок. Данные положения соответствуют государственной политике в области воспитания, основанной на принципах гуманизма и высокой гражданской ответственности, нашедшие отражение в Конституции Российской Федерации 1993 г. и Федеральном Законе «Об образовании» от 29 декабря 2012 г., а также международных актов о правах ребенка.

Очень важным результатом воспитания как функции системы образования является нравственная воспитанность, необходимая для жизни в обществе.

Младший школьный возраст является сенситивным для усвоения социального опыта, благодаря которому происходит нравственное развитие. Ученик начальной школы социализируется и приобретает собственный социальный опыт в процессе:

- разнообразной деятельности, осваивая обширный фонд социальной информации, умений, навыков;
- выполнения различных социальных ролей, усваивая модели поведения;
- общения с людьми разного возраста, в рамках различных социальных групп, расширяя систему социальных связей и отношений, усваивая социальные символы, установки, ценности [3].

Но накопление нравственного опыта возможно не во всякой деятельности. Успешно социализируется та деятельность, которая обеспечена специальными педагогическими условиями. Она должна:

- воспроизводить жизненные ситуации, опираться на детские впечатления повседневной жизни;
- вызывать личную заинтересованность ребенка и понимание им социальной значимости результатов своей деятельности;
- предлагать ребенку активное действие, связанное с планированием деятельности, обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, с самоконтролем и оценкой.

Литература:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник для вузов [Текст] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. — 521 с.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика [Текст]: курс лекций / Ю. К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1988. 354 с.
3. Бекмаганбетова Г. Г. К вопросу о формировании конфликтной компетентности [Текст] / Г. Г. Бекмаганбетова. М.: Педагогика, 2012. — 120 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович / под ред. Л. В. Благонажной — М.: Педагогика, 2012. 372 с.

Конфликтные отношения субъектов учебно-воспитательного процесса неизбежны, являются неотъемлемой его характеристикой. Конфликт, имея в своей основе преодоление противоречий, является мощным фактором развития, актуализирующим личностные функции учащихся, и при успешном его разрешении является неременным условием нравственного развития школьников.

Для учащихся начальной школы характерны разного рода конфликты. Очень распространены среди учащихся начальной школы конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе [2].

Разрешая конфликты конструктивными способами, учителя помогают младшим школьникам жить полноценной, насыщенной жизнью, а конфликты при определенном управлении ими становятся средством нравственного развития младшего школьника, служат источником развития его личности, межличностных отношений. При условии конструктивного разрешения конфликт позволяет младшему школьнику подняться на новую высоту, расширить сферу и способы взаимодействия с окружающими. Личность приобретает социальный опыт решения трудных ситуаций.

В качестве педагогических условий влияния конфликтных ситуаций на нравственное развитие младших школьников могут выступать:

- Осуществление педагогических условий по выявлению готовности младших школьников к разрешению нравственного выбора в конфликтных ситуациях.
- Обеспечение психолого-педагогическим сопровождением младших школьников в нравственном развитии.
- Разработка программы по развитию нравственности.
- Сформированность умений анализировать конфликтные ситуации с нравственным содержанием.

Если учебный процесс был построен правильно и с учетом всех особенностей возраста и предпочтений учащихся, то школьники будут иметь представление о таких понятиях и категориях, как совесть, честь, терпение, выдержка, знают и понимают законы общения в коллективе, обществе, дорожат такими ценностями как дружба, семейные отношения. Также выпускники младшей школы научатся ставить перед собой реальные цели и разрабатывать планы их достижения, придерживаться толерантности в суждениях, вести здоровый образ жизни, стремиться к красоте и опрятности, иметь представление об этике и эстетике.

5. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / В. В. Давыдов. — В кн.: Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. М.: Владос, 1998. — 315 с.
6. Колдунов Я. И. Нравственное воспитание личности школьника [Текст] / Я. И. Колдунов. — Калуга, 2007. 197 с.

Метод самоуправления образованием

Каримова Махбуба Нутфуллаевна, старший преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Наш способ мышления в течение многих десятилетий подчинялся упрощенной педагогике точно траектория брошенного камня, первичная скорость которого одинакова. Она решает, когда и как далеко упадет камень.

Организация процесса урока, ориентированного на действие, с точки зрения теории требует особого подхода. В такой ситуации его можно сформулировать как одну из тенденций, составляющих основу дидактики: «Учеба, воспитание и образование — это в совокупности является функцией постоянного выполнения деятельности» [1].

При организации процесса обучения по учебно-теоретически направленной модели, ориентированной на действие, мы изучили работы наших и зарубежных ученых.

Если вести исследования, опираясь на эти идеи обучения, то в первую очередь необходимо определить объект предмета науки. А это требует системного подхода.

В учебном процессе учитель в качестве субъекта проявляет деятельность в форме «обучения» с объектом, то есть со студентом. С точки зрения теории действия, в освоении предмета студентами устанавливается связь как «субъект-объект». Вторая же деятельность определяется в форме «обучение-учеба».

Задача учителя и его деятельность определяется через основные дидактические действия. При этом задача учителя в организации процесса обучения наряду с созданием благоприятных условий для уроков — установление связи восторженности «субъекта».

Можно создать модель продвижения процесса обучения на основании теории действия. Представить этот процесс требует много времени, поэтому используем сокращенную модель.

Деятельность учителя заключается в повторном объяснении уже пройденного материала, а это проявляется в объективном содержании основной связанности модели. Основное влияние на развитие личности оказывает среда, а понятие «деятельность» означает удовлетворение человеком своих личных потребностей в окружающей среде.

Деятельность выполняется через действия. Поэтому действие студента можно принять и представить как полную модель действия. Если смотреть с точки зрения учителя, это является объяснением материала, исходя из созданных условий и учебных действий. Но в то же время, в таких условиях учебные действия могут потерять свою ориен-

тацию, поэтому необходимо постоянно их контролировать и корректировать. Несмотря на эти трудности, утверждено, что ситуация, созданная на уроке, не повторяется. Это, конечно же, хорошо! Однако сколько бы учитель не создавал «отвлекающих маневров», студент все равно выполнит «дополнительные действия». Учитель должен работать и жить в соответствии с этой ситуацией.

Мы должны задуматься о соответствии приведенных функций по отношению к обучению людей. Исследования показывают, что традиционная модель обучения тут останавливает свою деятельность. Это означает, что при традиционной форме обучения требуется изменить запланированные учителем учебные материалы.

Поэтому мы попытаемся обосновать прагматические мысли и идеи с теоретической стороны. Мы думаем, что таким теоретическим обоснованиям нужно уделить большее внимание, так как педагогический процесс является длительным процессом и зачастую он оказывает влияние именно своей длительностью.

Остановимся на системе самоуправления самостоятельных действий в процессе обучения.

Самоуправление — это физическое свойство материи, электронов.

Проведенные учеными опыты по исследованию линий головного мозга показывают, что мышление начинается с хаотической комплексной связи принятия эмоций, а затем вращательным круговым движением проходит через ребро головного мозга. Ребро головного мозга выбирает информацию через принятие эмоций и представляет. Эта принятая информация отправляется с помощью возвратной связи.

В результате таких многочисленных вращательных движений информация формируется в мысли или представление. Предмет биологии по-своему определяет этот процесс.

Нам не хватает периодической последовательности, чтобы в достаточной степени анализировать структуру организации, а это является еще одним конкретным признаком. Раскрытие систем в иерархической последовательности и обмен с окружающей средой недостаточны для сохранения формы [2].

Формы и облики сохраняются и фиксируются благодаря возвратной связи. Нижеследующий вопрос приводит нас к решению задачи:

«Какой из фундаментальных процессов для обеспечения и сохранения развития личности рассчитывается через возвратную связь?». Мы помним, что Кремер считал самоуправление свойством материи. По нашему мнению, это процесс возвратной связи, деятельность, организованная «материей человека».

В самоуправлении человека его потребности служат «толчком». Возвратная связь также считается стимулом, способствующим началу работы. Если внешние и внутренние потребности человека активизируются через обстоятельство, то это является интересом к деятельности. С возникновением новых потребностей в человеке проявляются результаты действия.

Согласно теории самопознания человека, интерес возникает в нем из-за внутреннего (врожденного) желания исследования своего внутреннего мира, самопонимания и самоприятия.

«Между внешним миром и активным общением мотивация даётся человеку в начальной стадии развития человека и нуждается во внешнем толчке».

Деятельность — процесс возвратной связи

Если рассмотреть точнее, эта модель — несовершенна. Деятельность проявляется в цели и значимом действии. Выполнение действия и его коррекция меняет условия и потребности, а также влияет на них.

Действие и деятельность — в качестве процесса возвратной связи

1. Динамика процесса возвратной связи является диссипативной.

В колебательной системе такого рода образуется порядок, который приводит к неожиданным изменениям или формированию личности. Такие предположения не ограничены.

2. Нельзя вернуть обратную связь (направление действия не меняется).

Такое свойство само собой является тривиальным, потому что деятельность — функция времени, а время, как известно, нельзя вернуть назад.

3. Средство формулирования процесса теории гиперцикла.

Теория формулирования самоорганизации молекул — теория гиперциркулярная. При этом через процесс обратной связи проявляется название двух условий: «деятельность-действие». С одной стороны, существующая информация сохраняется, и если получены результаты, будет иметь силу неизменной передачи; с другой стороны, имеет силу общения, не включаясь в энергетический минимум.

4. Взаимофункциональная связь порядочных и беспорядочных действий

Мы должны шире понимать эту взаимосвязь. Как говорилось ранее, не зная точного описания, невозможно применить понятие «беспорядочное действие» в общем порядке. Чтобы понять эту взаимосвязь, нам необходимо

записать в письменном виде «порядок». Есть же поговорка: «Наведи порядок и не найдешь ничего!».

Порядок — это часто нормативно понимаемая, регламентированная ситуация.

Порядочное действие — детерминистическое.

Опыты показывают, что обратная связь периодична, несмотря на то, что она может быть и недетерминистическим процессом.

Можно привести знаменитый математический пример детерминистического процесса: поднять длину квадрата в два раза и пол-узла, а затем разрезать пополам. Потом соединить две части квадратом. Если этот опыт повторить 10 раз, наблюдая за одной и той же точкой квадрата, то проявляется точка, которая удлинена.

«Проявленные точки — это степени эволюционной системы, они отражены в истории».

Для системы с многостепенной периодичностью сдвиг точки можно предположить только в ограниченном количестве [2].

Невозможно предположить беспорядочность или повторное упорядочение последующего пути человеческого развития.

В качестве заключения можно привести следующее правило:

А: Принудительный порядок — это беспорядок.

В: Большой беспорядок — это порядок.

Эти два определения взаимосвязаны.

«В динамической системе есть две противоположные тенденции и они приводят к динамической последовательности — возникает порядок между созданием и разрушением».

Формирование самостоятельных действий при помощи обратной связи

Формирование самостоятельности в действиях студентов — достаточно сложный процесс. Эта способность развивается в них постепенно, в результате многоступенчатой обратной связи. Обратимся к нижеследующей теории для объяснения этой ситуации.

Актуальность степени развития самостоятельных действий можно охарактеризовать как самостоятельное выполнение всех действий. Нужно вести педагогические действия с учетом следующего шага. В этом шаге должно быть только одно такое действие и, конечно же, студенты не могут выполнить его самостоятельно.

Основная педагогическая функция учителя — организация действий студентов и управление ею. В демократических требованиях выражается механизм пуска учебных действий. Принятие учителем требований, соответствующих целям, имеет огромное значение.

Учитель имеет возможности ориентирования действий, корректирования и контролирования. С увеличением выполнения учебных действий, повышаются и уровни действия. На нашем примере с повышением уровня действия меняется смысл обязанностей учителя.

В начальной стадии процесса развития обязанности учителя четко определены, а потом теряют свое значение. Это считается показателем самостоятельного выполнения всех запланированных действий со стороны студента.

Учебные планы имеют структуру, основанную на профессионально-теоретическую или учебно-теоретическую дидактику. В них отражаются цель и содержание. Было бы целесообразным, если учебные планы разрабатывались на основании теории действия.

Многогранный опыт учителя показывает, что в процессе развития студентов могут возникнуть непредвиденные обстоятельства. Формирование самостоятельности у студентов проходит через обратную связь, это невозможно планировать и предвидеть [3].

Задача учителя — создать условия студентам для организации самостоятельных действий. Этот процесс проходит в качестве самоуправления. Но что это такое? Остановимся на этом подробнее.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли: пособие для учителя. — М.: Просвещение. 2008. — 151 с.
2. Джуроев Б. Р. Формирование педагогической культуры будущих учителей в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. Монография. — Т.: Фан, 2003. — 177 с.
3. Загьянский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. — М.: 2006. — 192 с.

Методы образования, ориентированные на деятельность и самостоятельное действие при обучении специальным предметам

Каримова Махбуба Нутфуллаевна, старший преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Изменения во всех сферах общества влияют на процесс подготовки студентов профессиональных колледжей и предъявляют всё новые требования. И сейчас есть потребность в кадрах, в младших специалистах, имеющих теоретические и практические навыки, умеющих решать жизненные и профессиональные проблемы. В то же время и от студентов профессиональных колледжей требуется уровень всесторонне развитого специалиста, умеющего самостоятельно мыслить.

Выполнение таких требований, несомненно, обеспечивается через обучение к получению знаний, в течение всей жизни. А для этого в профессиональных колледжах, наравне с профессиональной компетентностью необходимо формировать личные и социальные компетенции. С этой целью важно развивать в студентах качество самостоятельного поиска информации, ее нахождения и анализа, а также применения этой информации на практике.

Формирование и развитие таких способностей и компетенций требует особого подхода к процессу обучения, иначе

Как проходят действия самоуправления?

До настоящего времени мы делали вывод, что процесс «деятельность-действие» проходит беспорядочно и поэтому он не линейный, не имеет обратной связи.

Действия, совершаемые во время процесса, в определенной мере влияют на возникающие условия и их развитие.

Это же можно сказать и относительно процесса формирования самостоятельности.

Действия, выполняемые студентами, возникают в системе кривых линий. Если исходить из теории беспорядочного действия, действия студентов могут выполняться четырьмя способами:

1. Действия выполняются беспорядочно.
2. Действия являются целенаправленными.
3. Действия имеют периодичный характер.
4. Действия являются высшей степенью предельного периода.

говоря, применения новых педагогических и информационных технологий. Мы будем говорить об одной из этих технологий — «Обучение и учеба, ориентированные на действие» [2].

Все споры о понятии «Обучение и учеба, ориентированные на действие», происходят вокруг одной, нижеследующей идеи. Это — идея организации процесса обучения, ориентированного на действие, на трудовую деятельность, которые имеют огромное значение для освоения профессии, для формирования и повышения профессиональной компетентности.

Обучение, ориентированное на действие, это:

- ориентация на профессиональную деятельность студента, основанная на действия самостоятельного планирования, проведения и оценки в производственных ситуациях;
- действие, основанное на соответствующие первичному опыту студентов деятельные и проблемные образования;

- построение всех элементов учебного процесса, основанного на психологических закономерностях (когнитивно-психологические теории, теории выпрямления действий и т. д.);
- обучение студентов через самостоятельное действие, на уровне возможностей их освоения; при этом обучаемые учатся чужим действиям не через мысленные представления, а через активное действие (изучение ситуации, обучение через опытный проект);
- обучение определенным профессиональным действиям, определение результатов не через теоретические знания, а опытным способом (например, испытание способа работы электрической схемы);
- организация и планирование учебных процессов в целях превращения полученных знаний в профессиональные способности (рост личности, формирование общечеловеческих ценностей);
- действие, направленное на освоение и передачу новых знаний (поиск ошибок и их устранение);
- обучение, направленное на формирование самостоятельных деловых качеств (например, мыслить и действовать как специалист предприятия);
- деятельность, которая направлена на развитие личностных и профессиональных качеств [1].

В процессе, ориентированного на действие обучения специальным предметам в профессиональных колледжах меняется роль учителя и ученика. Иначе говоря, возникает новая учебная культура. Эта новая образовательная парадигма, основанная на идее обучения в течение всей жизни, повышает активность обучаемых, направляет в русло самообразования.

Самостоятельно организованное образование проявляет в себе основную новую модель учебной культуры.

Этот метод, в отличие от традиционных методов, обеспечивает студентам высшую степень самопроявления и означает переход новой формы обучения с теории передачи знаний на самоуправление образованием.

Организация обучения и изучения, направленная на действие, опирается на самостоятельный образовательный процесс и учебные действия, нижеследующие являются её признаками:

- Ориентация на деятельность;
- Самоуправление;
- Активное действие;
- Развитие компетентности;
- Использование технических средств обучения.

Их внедрение предусматривает изменения новой учебной культуры и понимание их роли.

Различительные знаки действий студента. Действия сознательно направлены на определенные цели, а это значит, что мысленно определяются результаты действия.

Деятельность человека состоит из элементов действия, которые иерархически (генеологически) последовательно расположены. В процессе выполнения общих и специ-

альных целей формируется «психологическая структура» действия и она управляет «определенными действиями». Можно выполнить действия через абстрактное мышление и их результаты можно проверить (например: мыслительный опыт).

По планируемым для обучающихся образцовым программам можно узнать их практическое применение в структуре, основанной на порядочном действии.

Шаги по выполнению обучения, направленного на действие:

1 шаг: определить рабочие цели, состоящие из объёма и содержания.

Определить пределы допустимого рабочего времени;

2 шаг: первичная структура работы, закрыть пробелы в знаниях и определить потребности в информации;

3 шаг: готовиться к исследованию в использовании сетями Интернета, стратегия исследования, информационно-поисковые машины, каталоги;

4 шаг: поиск информации, оценка, определение нужной информации, сокращение информации;

5 шаг: переработка информации, задокументирование в жесткий диск, носитель информации или опубликовать;

6 шаг: контроль результатов работы, обобщение и оценка.

Обучение при помощи инструкции к действию предлагает пользователю целый ряд преимуществ:

- возможность индивидуального обучения;
- возможность разностороннего обучения;
- возможность самостоятельно построенного обучения под личную ответственность;
- возможность дифференцирования, соответственно к прежним достижениям;
- возможность индивидуального обучения;
- повышение чувства личного внимания, возможность усиления стимулирования обучения;
- возможность подготовки к совместным действиям и способности работы в коллективе;
- развитие способности решения проблем.

Но внедрение имеет ряд проблем:

- студенты должны признать необходимость самостоятельного поиска информации;
- нужно развивать способность индивидуального, самостоятельного продвижения;
- работа с сетями интернета и цифровыми носителями информации (в том числе и на занятиях по специальным предметам);
- относительно быстрая амортизация компьютера и программного обеспечения требует неотрывной доставки финансовых средств;
- учитель чувствует потребность в широкомасштабном продвижении вперед относительно своих учеников, при этом дополняется техническими данными специальные педагогические и психологические знания;
- подготовка и разработка инструкций к действию требует от учителя траты времени [3].

Для самостоятельного освоения знаний на занятиях по специальным предметам важно разработать инструкции, ориентированные на действие.

Общая структура инструкции по обучению, ориентированному на действие

1. Инструкция к действию для профессиональных действий. Название инструкции к действию определяется через носителя информации, используемого в «заголовке»; расширенное содержание титульного листа.

2. Самостоятельное извлечение информации с источника информации.

3. Самостоятельное решение продуманного задания через использование точного знака страницы интернета или носителя информации.

4. Сфера образования — выражение через образцовую учебную программу.

5. Ключевые понятия для использования — в условиях определенной степени знаний.

Содержание 1-й части:

- обращение к студентам;
- доступное овладение совокупления планированных знаний и навыков по специальностям предмета;
- стимулирование студентов к самостоятельному освоению специальных информаций с помощью выбранных источников информации; охарактеризование знаний, использование технических средств обучения;
- управление обучением с помощью источников информации; можно составить общий процесс обуче-

ния через целенаправленные вопросы, последовательность шагов для создания алгоритма;

- точно изображать действия, контролирование изображения на экране и наглядных изображений, предназначенных для студентов;
- предположение дифференцирования по прежним достижениям (например: добровольное предложение 1-й части).

Содержание 2-й части:

- применение страниц интернета или цифровых носителей информации в продуманных проблемных ситуациях;
- доступно характеризовать проблемы;
- изображение поиска задания;
- определить носителей информации для подсчета результатов;
- определить условия контроля;
- итоговое стимулирование студентов с точки зрения будущих возможностей, использование цифровых технических средств обучения;

В течение всего процесса образования учитель участвует в качестве куратора: он — организатор, консультант, собиратель информации и наблюдатель. Он определяет временные границы, поддерживает сомневающийся студентов, контролирует результаты работы.

Содержание составленной им инструкции к действию в определенной степени заинтересует студента и определит достижения в проделанной работе.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли: пособие для учителя. — М.: Просвещение. 2008. — 151 с.
2. Джураев Б. Р. Формирование педагогической культуры будущих учителей в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. Монография. — Т.: Фан, 2003. — 177 с.
3. Загвянский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. — М., 2006. — 192 с.

Роль академической мобильности в современной Европе

Крайнова Екатерина Евгеньевна, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Европейская система образования совершенствуется из года в год благодаря установлению благоприятных взаимоотношений между странами Европы. Неоценимая роль в установлении тесного дружеского диалога принадлежит европейским стипендиальным программам и фондам поддержки молодых учёных.

Ключевые слова: академическая мобильность, Европейский Союз, стипендиальные программы

Образование — это непрерывный процесс и результат освоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению накопленных знаний, духовных богатств, усвоение результатов общественно-исторического

познания, отражённого в науках о природе, обществе, технике и искусстве, а также овладение особыми компетенциями [4].

Поликультурное образование приобретает в последние годы всё большую популярность, связанную с наличием со-

циально-экономических, социокультурных предпосылок, которые определяют вектор развития человечества в наступившем 21 веке. Одной из важнейших задач является подготовка подрастающего поколения к жизни в глобальном мире, которую отличает единство многообразия языков, культур, развитие научного и творческого потенциалов [3, с.759–761].

Благодаря существующим европейским стипендиальным программам открывается широкий спектр возможностей для людей науки, кто хотел бы усовершенствовать знания и реализовать свои возможности. Стажировка для студентов и выпускников как академическая мобильность — это возможность проявить свою личность, показать с лучшей стороны приобретенные умения и навыки, возможность начать прокладывать себе путь в раскрытие научных и творческих дарований.

В качестве предпосылок в развитии сотрудничества между европейскими университетами является решение новых стратегических задач, которые связаны с возникающими научно-экономическими, социальными, политическими вопросами.

Особую роль в развитии творческого потенциала личности занимает получение европейского образования. В этой связи неоспоримую роль занимает Европейский Союз (ЕС) — объединение демократических европейских стран, созданное для осуществления совместной деятельности во имя мира и процветания в единой Европе. Государства, входящие в Европейский Союз, имеют общие органы власти, которым они делегируют часть своего суверенитета для того, чтобы решения по вопросам, представляющим взаимный интерес, принимались демократическим путем на европейском уровне. Такое объединение суверенных государств называют также «европейской интеграцией» [5]

Первостепенной задачей ЕС является содействие в развитии качественного образования за счет укрепления сотрудничества между государствами, а также посредством широкого спектра таких мер как поощрение мобильности граждан, разработка совместных учебных программ, создание телекоммуникационных сетей, обмен информацией и преподавание языков Европейского Союза. Также предусмотрены обязательства по содействию в развитии системы непрерывного образования для всех граждан Евросоюза, что благоприятствует развитию и укреплению академической мобильности.

Образовательные организации и стипендиальные программы, такие как Erasmus Mundus, Tempus, Ernst Mach Grant (Европейское Сообщество) Chevening Scholarships (Великобритания), Deutscher Akademischer Austauschdienst (Германия), Visby Programme (Швеция), Sorcieric (Франция) занимаются поддержкой мобильности в системе образования. Наряду с ведущими европейскими государствами Испанией также предложен широкий спектр стипендий для иностранных студентов и специалистов. Среди наиболее значимых — совместные программы

Министерства иностранных дел и международного сотрудничества (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperacion) и Испанского агентства международного сотрудничества (Agencia Espanola de Cooperacion Internacional), программы стипендий МАЕС-АЕСИ (Programas de Becas MAEC-AECI), которые поддерживают модернизацию в области качественного, с определённо заданной структурой системы непрерывного образования.

На всех последних европейских саммитах (начиная с лиссабонского в 2000 году) подчёркивались весомость, качество европейского образования в процессе создания европейского общества знаний [5]

На сегодняшний день приоритетными темами для обсуждения в сфере образования являются языковая политика, высшее образование и наука [2, с.23–25].

Важно подчеркнуть, что тесное сотрудничество налажено в сфере академической мобильности студентов и преподавателей стран России и Германии. Этому во многом способствуют проводимые германо-российские и российско-германские Года науки и образования, что, несомненно, открывает новые возможности для установления благоприятных взаимоотношений в сфере науки и инновационной деятельности.

К числу основных задач, которые определяют обе стороны для развития академической мобильности, относят:

- уточнение приоритетов совместных исследований с учётом новых тенденций и потребностей инновационного развития и модернизации экономик;
- расширение практики проведения совместных скоординированных конкурсов немецких и российских фондов, программ и их софинансирования (по примеру совместных конкурсов Немецкого научно-исследовательского сообщества (DFG) и РФФИ, РГНФ, объединения им. Гельмгольца и РФФИ);
- дальнейшее расширение сотрудничества российских и немецких университетов на основе прямых договоров, предусматривающих интенсификацию обмена студентами, аспирантами, преподавателями, совместные исследования, а также совместную подготовку специалистов и научных кадров;
- активизация участия российских и немецких университетов в проектах по конкурсам немецких и российских организаций и фондов, поддерживающих развитие международного научно-технологического и образовательного сотрудничества;
- интенсивное использование возможностей для установления и развития двустороннего научного сотрудничества в рамках программ Федерального министерства образования и науки Германии (BMBWF), таких как «Программа поддержки в целях установления контактов с Россией в области науки, исследований и технического развития» и программа CLIENT «Международные партнёрства для устойчивых технологий и услуг в сфере климата и охраны окружающей среды»;

- создание в регионах России информационно-консультационных центров немецких фондов и программ на базе крупных региональных университетов, которые смогут оказывать региональным учёным, преподавателям, аспирантам, студентам весь комплекс услуг в сфере сотрудничества с немецкими фондами, университетами, научными центрами;
- составление электронных каталогов вузов и научных центров России и Германии по различным направлениям научно-исследовательской деятельности.

Важным показателем интеграции учреждений высшего профессионального образования в европейское и мировое образовательное пространство является интернационализация научно-исследовательской деятельности, то есть индивидуальное и коллективное участие в разработке и реализации международных научных проектов и программ. В настоящее время преподаватели и студенты принимают участие в разработке и апробации Европейского мультилингвального виртуального проекта MuViT — Multilingual Virtual Talking Books [1]. Проект выполняется при поддержке Еврокомиссии.

Важной задачей, которую предстоит решить в ближайшее время, является дальнейшее повышение академической мобильности студентов и преподавателей университетов стран Европы, их участие в образовательных и научно-исследовательских проектах за рубежом, экспорт образовательных услуг. Расширение мобильности и развитие международного сотрудничества позволит университетам осуществлять дальнейшее вхождение в Европейское образовательное научное пространство и интернационализацию образовательного процесса, что будет отвечать основным требованиям Болонского процесса и целям модернизации системы европейского образования.

На протяжении полувека Европейский Союз обеспечивает стабильность, мир и процветание в Европе. Благодаря этому удалось поднять уровень жизни, усовершенствовать систему образования и культуры — и тем самым усилить позиции Европы в мире.

Европа — это континент, где живут народы, имеющие различные культурные традиции, говорящие на разных языках, но приверженные общим ценностям, которые нужно отстаивать благодаря сотрудничеству между европейскими народами, выступая за единство и в то же время сохраняя разнообразие, и обеспечивая принятие решений, в максимальной степени отвечающих интересам всех граждан [5].

Программы международной академической мобильности для студентов, аспирантов, учёных — это уникальные по своей значимости программы, позволяющие параллельно с обучением в «родном университете» пройти дополнительную языковую подготовку, получить опыт обучения, послушать лекции преподавателей высшей школы ведущих европейских вузов. Европейские стипендиальные программы и фонды поддержки особенно значимы на фоне сложившийся на сегодняшний день непростой атмосферы взаимоотношений в Европе по ряду вопросов, но которые могут быть нивелированы благодаря сотрудничеству между европейскими университетами, обмену накопленным опытом и академической мобильности между студентами и преподавателями. Возможно, благодаря созданным фондам поддержки учёных не будет существовать жёстких границ между государствами и их народами. Надо помнить, что каждый из нас может внести свою частичку добра и созидания в образование, которое обязательно будет восполнено в будущих поколениях.

Литература:

1. <http://www.muGvit.eu/>
2. Крайнова, Е. Е. Поликультурность образования посредством образовательных программ // Педагогика: традиции и инновации: материалы 6 Международной научной конференции (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 23–25.
3. Крайнова, Е. Е. Создание единого европейского пространства как фактор, определяющий целостную картину учебного и языкового развития // Молодой учёный. — 2015. — № 12. — С. 759–761.
4. Сайт экономического и юридического словаря. [Электронный ресурс]: www.yas.yunp.ru
5. Справочник по стипендиям и грантам, предоставляемым российским студентам Европейским Союзом и странами — членами ЕС.

О принципах развития интеллекта у детей младшего школьного возраста на уроках музыки в рамках новых стандартов

Крючкова Анжела Александровна, старший преподаватель
Институт развития образования Краснодарского края

В статье рассматриваются принципы развития интеллекта у детей младшего школьного возраста на уроках музыки в рамках реализации и внедрения стандартов второго поколения.

Ключевые слова: *принципы, урок музыки, музыкально-педагогические концепции*

Начальные классы в системе школьного образования являются базовым звеном в развитии интеллектуально-творческой личности, потому что именно в этот период закладываются основы интеллектуального развития учащихся. По теории Ж. Пиаже, а также в соответствии с данными, полученными Л. Терстоуном и Н. Бейли, к 6 годам развитие интеллекта осуществляется уже больше, чем на треть, к 8 годам — наполовину, к 12 годам — на три четверти. Таким образом, возрастной промежуток между 6 и 12 годами является важным периодом, от которого зависит все будущее человека. От того, как сформируются умственные способности в детстве, зависит, как взрослый человек будет воспринимать и познавать мир, рассуждать, оценивать или самореализовываться.

Важнейшими в процессе обучения детей музыки являются принципы, которые рассматриваются в качестве исходных положений, раскрывающих сущность цели и задач музыкального образования, характер его содержания и процесса. Принципы музыкального образования можно определить как обоснование совместных действий учителя и ученика, направленных на развитие музыкальных способностей и овладение основами начального музыкального образования.

На начальном этапе обучения на уроке музыки используются общие для дидактики принципы обучения. Основополагающее значение для музыкального развития школьника приобретают принципы, разработанные в музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалевского:

- ориентация на формирование интереса детей к музыкальным занятиям, согласно которой в их основе — развитие эмоционального восприятия музыки школьниками, личностного отношения к явлениям музыкального искусства, вовлечение учащихся в процесс художественно-образного музицирования и стимулирование их музыкально-творческого самовыражения;
- направленность музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся, при которой содержание музыкального образования нацелено главным образом на их нравственное, эстетическое развитие, на формирование музыкальной культуры школьников как важной и неотъемлемой части всей их духовной культуры;
- связь музыки и жизни в процессе музыкального образования, осуществляемая в раскрытии содержания учебных тем, в отборе музыкального материала и методах его преподнесения;

- введение учащихся в мир большого музыкального искусства — классического, народного, современного, охватывающего многообразие его форм, жанров и стилей;
- тематическое построение программы, предполагающее целенаправленное и последовательное раскрытие жанровых, интонационных, стилевых особенностей музыки, ее связи с другими видами искусства и жизнью;
- выявление сходства и различия на всех уровнях организации музыкального материала и во всех видах музыкальной деятельности;
- трактовка музыкальной грамотности в широком смысле этого слова, включающая в содержание этого понятия не только элементарную нотную грамоту, но и, в сущности, всю музыкальную культуру;
- понимание восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом;
- направленность музыкальных занятий на развитие творческого начала в ребенке, которую необходимо осуществлять в композиторской, исполнительской и слушательской деятельности [4].

В работах Л. В. Горюновой значимыми для развития интеллекта стали два принципа:

- принцип целостности, который проявляется в разных уровнях: в соотношении части и целого в музыке и в педагогическом процессе; в соотношении сознательного и подсознательного, эмоционального и рационального; в процессе формирования духовной культуры ребенка и т.д.;
- принцип образности, опирающийся на конкретно-чувственное, образное освоение действительности, присущее ребенку, подведение его через образное видение мира к обобщениям [3].

В программе по музыке, разработанной коллективом автором под руководством Г. П. Сергеевой, важными в рамках нашего исследования являются такие принципы, как: увлеченность; триединство деятельности композитора — исполнителя — слушателя; тождество и контраст; интонационность; опора на отечественную музыкальную культуру [7].

В концепции музыкального воспитания детей, разработанной Ю. Б. Алиевым, мы опирались на следующие принципы:

- воспитывающее обучение;
- связь музыкальных занятий с жизнью;

- единство эмоционального и сознательного в музыкальном образовании детей;
- единство художественного и технического в музыкальном образовании [2].

Все вышеуказанные принципы имеют большое значение и для развития интеллекта у младших школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе. Так, например, слушание музыки детьми предполагает:

- получение ими эстетического наслаждения и приобретение историко-теоретических знаний (понимание стиля, формы, жанров), выполнение музыкально-ритмических движений;
- проявление эмоционального отклика на восприятие музыки и одновременно понимание особенностей музыкального языка (метроритма, динамики, фактуры и др.). Аналогично в вокальном исполнении равно важными являются выразительность исполнения и мастерство владения вокально-хоровыми навыками.

Из концептуальных идей Э. Б. Абдуллина мы опирались на следующие дидактические принципы музыкального обучения:

- 1) принцип музыкального воспитания и образования, музыкального развития школьников;
- 2) принцип наглядности, который выступает в качестве логической основы построения системы музыкального обучения;
- 3) принцип связи музыкального обучения с жизнью;
- 4) принцип интереса, увлеченности, положительного отношения к урокам музыки;
- 5) принцип оптимизации процесса обучения, который характеризует деятельность учителя на уроке и обращен к процессу обучения с выявлением особенностей каждого учащегося, фиксацией их музыкальных способностей, наблюдением за усвоением программы и т. д.;
- 6) принцип прочности и действенности результатов музыкального образования по показателям (степень эмоционального отношения, интереса и любви к музыке, мера усвоения знаний в эстетической оценке, уровень форсированности исполнительских навыков) [1].

Имели огромное значение в исследовании и выделенные Л. В. Горюновой линии организации художественно-эстетической среды как движение: от целостности к целому, от образности к образу, от импровизационности к импровизации, от удивления к размышлению, от насыщения художественными впечатлениями к расширению поля значений и личностных смыслов, далее: к навыкам и логическому осознанию, от изустного к письменному, от вопросительности к вопросу, от многоголосия к унисонному пению. В целом от художественности к художественному [3]. Также мы руководствовались следующими принципами музыкальной педагогики, разработанными коллективом авторов под руководством Л. В. Школяр:

- преподавание музыки в школе как живого образного искусства;
- возвышение ребенка до философско-эстетической сущности искусства (проблематизация содержания музыкального образования);
- проникновение в природу искусства и его закономерности;
- моделирование художественно-творческого процесса; — деятельностное освоение искусства [8].

Учитывая отечественный опыт обучения младших школьников на уроке музыки в общеобразовательной школе и результаты исследования, нами разработаны следующие принципы развития интеллекта у детей младшего школьного возраста:

- принцип познавательной направленности видов музыкальной деятельности;
- принцип креативности музыкального обучения детей;
- принцип дифференцированного подхода к развитию интеллекта у младших школьников.

Первый принцип — познавательной направленности видов музыкальной деятельности направлен на формирование познавательной активности, развитие навыков глубокого постижения музыки, активного участия во всех видах музыкальной деятельности, используемых педагогом на уроке музыки; также способствует восприятию и переработке информации, что приводит к ее конкретизации. При реализации данного принципа были учтены фундаментальные научные положения зарубежного и отечественного музыкального образования, изложенные в трудах Б. В. Асафьева, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева и других.

Функциональное значение данного принципа обуславливается своеобразием развития интеллекта на уроке музыки. Сложность задачи, стоящей перед учителем, требует от него обладания специальными знаниями, умениями (хорошей исполнительской подготовкой) и практическими навыками, а также психолого-педагогическими знаниями. В процессе внедрения данного принципа исследуемый принцип характеризуется научной направленностью, систематичностью и последовательностью в развитии интеллекта, связью этого развития с процессом обучения и музыкальной деятельностью. При построении процесса обучения необходимо тщательно отбирать не только учебный материал, но и методы обучения. Таким образом, взаимосвязанный комплекс функционально соотнесенных компонентов обеспечивает целенаправленное приобретение школьниками универсальных учебных действий (УУД). Правильное применение принципов способствует процессу развития интеллекта и оказывает огромное влияние на музыкальное развитие ребенка.

Для того, чтобы процесс обучения стимулировал развитие интеллекта очень важно научить детей активно использовать полученные знания на практике, в музыкальной деятельности. В рамках учебного процесса применялись следующие формы занятий, например, освоению музыкаль-

ных произведений на начальном этапе обучения на уроке музыки предшествовала подготовительная работа: знакомство с жизнью, деятельностью и жанром композитора, первоначальный глубокий анализ прослушанного произведения, индивидуальная трактовка музыкального произведения при помощи информационных технологий и др. Одновременное использование различных форм и методов обучения на весь учебный процесс в целом, способствует росту взаимосвязи обучения, воспитания и развития младших школьников.

Второй принцип — креативности музыкального обучения детей указывает, что во всех аспектах исследуемого процесса должна создаваться атмосфера, имеющая (американский психолог Абрахам Маслоу) творческую направленность, врожденно свойственную всем, но теряемую большинством под воздействием среды. Креативность (от англ. create — создавать, англ. creative — созидательный, творческий) — творческие способности индивида, выражающиеся в готовности к созданию принципиально новых идей, отличающихся от традиционных и входящих в структуру одаренности в качестве независимого фактора [5].

По мнению П. Торренса, креативность проявляется в повышенной чувствительности к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия, способствующие поиску в решении этих проблем на основе выдвижения гипотез или по формулированию результата решения. Для оценки креативности используются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности. С целью развития творческого мышления могут использоваться учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для интеграции новых элементов, при этом учеников поощряют в формулировке множества вопросов [6].

Принцип креативности развития интеллекта у младших школьников на уроке музыки в общеобразовательных учреждениях основывается на том, что обучение должно быть интересным, содержательным, увлекательным, учитывающим творческий потенциал личности. Одновременно с обучением необходимо развивать мышление, воображение и др., а также ту базу фундаментальных знаний, которая дает возможность детям развивать свой интеллект. Выполнение основных требований данного принципа в организации исследуемого процесса обеспечивается развитием у детей в ходе занятий инициативы, творчества, самостоятельности, познавательных способностей; умением интерпретировать музыкальный материал, выделять главное, сравнивать, сопоставлять, анализировать, трансформировать, выражать и т. п.

Литература:

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Э. Б. Абдуллин: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 112 с.
2. Алиев, Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей (От детского сада к начальной школе) / Ю. Б. Алиев. Воронеж: НПО «МО-ДЕК», 1998. — С. 352.

Третий принцип дифференцированного подхода к развитию интеллекта у младших школьников направлен на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, но осуществляемый на основе индивидуального подхода. В процессе обучения, направленного на развитие музыкального интеллекта, основной задачей педагогов становится создание психолого-педагогических условий, которые бы стимулировали образовательную деятельность учащихся на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями, умениями, навыками. Данный принцип ориентирован на учет своеобразия психики и личности индивида, ее неповторимости. В нем заложены механизмы, позволяющие учитывать физиологические особенности, темперамент, специфику интересов, качества перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида.

В настоящее время в общеобразовательных организациях, фактически без внимания остается изучение психологической составляющей возможностей ребенка в музыкальной деятельности. Для решения данной проблемы необходимо: формировать музыкальное мышление в практической деятельности, развивать музыкальные способности, эстетическое отношение к действительности, к музыкальному искусству, к явлениям музыкальной культуры; обучать основам музыкального искусства с целью развития интеллекта. Дифференцированный подход на индивидуальном уровне как принцип обучения музыке позволяет не только развивать способности и музыкальные интересы детей, но также и формировать у них позитивную мотивацию к урокам музыки в школе. Формирование и развитие представляют единый, взаимосвязанный процесс, способный решать задачи развивающего обучения.

Названные принципы являются базовой основой для успешного развития интеллекта у младших школьников на уроках музыки. Важным представляется стремление к осуществлению единства содержательной и деятельностной сторон обучения, которое обеспечивает одновременное действие всех принципов, их взаимосвязь, взаимопроникновение и влияние друг на друга. Только при правильном и творческом применении данных принципов возможен оптимальный результат в решении проблем развития интеллекта у младших школьников. Таким образом, совокупность и взаимодополнение обозначенных принципов музыкального образования обеспечивают целостный подход к построению содержания и организации процесса обучения и развития на уроках музыки в рамках новых стандартов.

3. Горюнова, Л. В. На пути к педагогике искусства / Л. В. Горюнова // Музыка в школе. — 1988. — № 2. — С. 7–17.
4. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы Текст / Д. Б. Кабалевский // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1–3 классы. — М.: Просвещение, 1985. — 224 с.
5. Карумович, М. В., Кондаков И. М. Психологический словарь Креативность <http://www.psi.webzone.ru/st/050200.htm>
6. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособ. по спецкурсу. — М.: «Арена», 1994. — 222 с.
7. Критская, Е. Д., Сергеева Г. П., Шмагина Т. С. Музыка // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. — М., 2001. — 185 с.
8. Усачева, В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А. Музыкальное искусство // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. — М., 2001. — С. 221.

Учебное сотрудничество на уроках математики в условиях перехода на ФГОС

Кудряшова Светлана Владимировна, учитель математики
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1498 «Московская международная школа»

В современную эпоху необходимо искать другие модели преподавания предмета в отличие от традиционных. Вопросы гуманизации и демократического педагогического процесса стали центральными. Каждый педагог ищет эффективные способы воздействия на учащихся, которые дают возможность ученику двигаться вперед в развитии ума, воли и чувств.

Одной из наиболее эффективных форм работы с детьми, способствующих их движению вперед в развитии ума, воли и чувств, является правильно организованное сотрудничество между учащимися и педагогом. Данная работа посвящена изучению учебного сотрудничества учащихся среднего звена с целью использования этого способа для решения важных вопросов учебного процесса: гуманного подхода к детям, достижения высокой продуктивности учебной деятельности, повышения качества знания учащихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- обосновать выбор направления работы;
- раскрыть актуальность педагогики сотрудничества;
- описать методику организации сотрудничества в учебно-воспитательном процессе;
- перечислить эффекты педагогики сотрудничества;
- показать реализацию этого способа на практике.

По ФГОС обучение представляет собой создание учебной ситуации, в которой учащиеся под руководством учителя определяют предмет своего действия, исследуют его, ставят цели своей деятельности и планируют ее. В связи с этим изменяется структура урока и действия учителя и ученика. На всех этапах урока должна проявляться самостоятельность учащихся. Урок должен быть проблемным и развивающим. Учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять учеников на сотрудничество с учителем и одноклассниками. В учебном процессе

учитель выступает в роли организатора, а не информатора. Важно стимулировать учебную самостоятельность детей. Для достижения поставленной цели ученики не должны получать новые средства и готовые способы действия. Их необходимо подвести к открытию новых законов, правил, после чего возникает желание — найденный способ проверить на практике.

Одной из предложенных форм работы с детьми, способствующих их общему развитию, является сотрудничество. Ведущим психологом Л. В. Занковым сказано, что то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

Представление о пути воздействия обучения на развитие ребенка раскрывается благодаря введенному Л. С. Выготским различению двух уровней развития ребенка. Первый — это уровень актуального развития, когда ребенок самостоятельно решает задачи. Второй уровень Л. С. Выготский назвал зоной ближайшего развития, когда ребенок в состоянии решить задачи только с помощью взрослого или своего товарища в коллективной деятельности по подражанию. Значит, нам педагогам необходимо создавать для учащихся в школе атмосферу сотрудничества, то есть успеха и радости. Это свидетельствует об актуальности выбранной темы и исследовательской работы.

Задача учителя научить своих учеников учиться, учиться самостоятельно, добывать знания. Умение учиться — это новообразование, связанное в первую очередь с освоением формы учебного сотрудничества. Нам следует организовать педагогический процесс таким образом, чтобы учащиеся были не объектом, а субъектом учебной деятельности. По словам А. Соловейчика задача учителя учить всех детей, сохраняя достоинство каждого и создавая условия комфорта. Это можно достичь через организацию учебного сотрудничества.

Для проверки выдвинутой гипотезы в том, что правильно организованное сотрудничество является наиболее эффективной формой работы с учащимися, мной было проведено следующее:

- изучение специальной литературы, раскрывающей методику организации сотрудничества;
- разработка системы уроков с использованием разных видов сотрудничества;
- наблюдение за поведением детей на уроках во время коллективного способа обучения;
- сравнение усвоения учебного материала при традиционных формах работы и при коллективном способе обучения;
- анализ школьной успеваемости учащихся класса для оценки успешности усвоения школьной программы;
- собеседования с родителями для получения всесторонних данных об успешности учащихся;
- тестирование детей до и после проведения системы уроков с использованием сотрудничества с целью проверки сформированности учебной мотивации по рисуночному тесту «В школе» и сформированности мыслительных процессов — по методике Переслени;
- анкетирование учащихся для выяснения их познавательного интереса.

Формы организации сотрудничества, используемые мной в работе с детьми, следующие: сотрудничество в паре, когда одного говорящего слушает только один человек; сотрудничество в группах (с 4–5–7-учениками), когда один сразу учит одновременно несколько человек; сотрудничество в парах сменного состава, когда с каждым общаются по очереди и отдельно.

Могут быть выполнены следующие работы в парах на уроках математики: выполнение различных упражнений (устных и письменных), решение задач и выражений, взаимообмен заданиями, работа по вопросникам, разгадывания ребусов, кроссвордов, работа с дидактическим материалом, работа по вопросникам.

Продуктивно проходит работа по вопроснику в парах. Вопросники составляются по пройденному материалу. Они помогают закрепить в памяти теоретический материал. Вопросник есть у каждого ученика. Учитель называет номер вопроса, они проверяют друг у друга знания ответа на этот вопрос. Если товарищ не знает, то ему помогает партнер или же советует посмотреть по учебнику (это допускается). Групповую работу с детьми, как и работу в парах, использую на всех этапах урока.

Примерный план проведения групповых занятий таков:

1. Вводная часть:
 - а) постановка познавательной цели;
 - б) инструктаж о последовательности работы;
 - с) задача дидактического материала по группам.
2. Работа групп:
 - а) знакомство с материалами, планирование работы в группе;

- б) распределение заданий внутри группы;
- с) индивидуальное выполнение задания;
- д) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- е) обсуждение общего задания в группе;
- ф) подведение итогов.

3. Заключительная часть:

- а) сообщение о результатах работы в группах;
- б) анализ выполнения познавательной задачи;
- с) общий вывод о работе групп и достижении поставленной задачи (решение проблемной ситуации).

Групповую форму работы с детьми применяю при решении различных выражений и задач на уроках математики. Она помогает выйти ребятам из проблемной ситуации.

При изучении темы урока: «Умножение разности двух выражений на их сумму» (Получение формулы сокращенного умножения), 7 кл. Перед ребятами была поставлена проблема. Ее решение происходило коллективным способом. Предметом исследования являлось произведение $(a - b)(a + b)$, то есть следует умножить разность двух выражений на их сумму. Урок проходил в нестандартной форме, в классе был создан научно-исследовательский институт. К каждой лаборатории был представлен план работы на карточке. Было рекомендовано всем сотрудникам действовать сообща, воспользоваться теоретическими знаниями, выполнять некоторые преобразования, приложить все умения, и тогда обязательно свершится новое открытие.

Содержание карточки по плану работы:

- умножить разность $a - b$ на сумму $a + b$
- приведите подобные слагаемые, если они есть.
- запишите, какое тождество получили.
- сделайте вывод, чему равно произведение разности суммы двух выражений.

После выполнения всей работы сотрудники каждой лаборатории делают вывод, что произведение разности двух выражений и их суммы равно разности квадратов двух этих выражений. Ученики объясняют решения, как выполняли, а учитель пишет на доске. Все записывают в тетрадь выражение

$$(a - b)(a + b) = a^2 + ba - ba - b^2 = a^2 - b^2.$$

Далее проводится проверка установленной закономерности у доски. К доске выходит один ученик и комментирует решения следующего выражения

$$(2x - 3)(2x + 3) + 4x^2 + 6x - 6x - 9 = 4x^2 - 9 = (2x^2) - 3^2.$$

В итоге все лаборатории сообщают о получении новой формулы сокращенного умножения, и каждый представляет свою итоговую работу на листе формата А4, где написано

$$(a - b)(a + b) = a^2 - b^2.$$

При закреплении материала тоже проводится работа в группе с проверкой. Например, дается задание № 912. Выполнить умножение. Перед этим дается задание срав-

нить, чем отличается выражения. Снова предлагается карточка с заданием для каждой лаборатории.

1. $(a - b)(a + b)$;
2. $(a + b)(a - b)$;
3. $(a - b)(b + a)$.

В результате коллективного обсуждения каждая лаборатория делает выводы:

Во втором выражении множители переставлены на основе переместительного свойства умножения, в третьем выражении во втором множители, представляющего в виде суммы, переставили местами слагаемые на основе переместительного закона сложения.

В итоге выражения 1, 2, 3 равны, значит, все части будут равны $a^2 - b^2$, так как все выполнялось строго по математическим законам. Снова все лаборатории представили свой результат на ватмане.

$$(a - b)(a + b) = a^2 - b^2;$$

$$(a + b)(a - b) = a^2 - b^2;$$

$$(a - b)(b + a) = a^2 - b^2.$$

Далее продолжается выполнение работы в группе задания № 912 с учетом, сделанных вначале выводов.

Со стороны учителя, который является руководителем всех лабораторий, ведется наблюдение, как выполняется данное задание и при необходимости даются некоторые рекомендации. Учитель анализирует, как принимает участие в работе каждый из сотрудников лаборатории.

Далее после выполнения всей работы проводится взаимопроверка. Одной из групп, которая завершила первой ра-

боту, представляется возможность изложить свое решение. Все остальные проверяют, учитель отмечает правильность выполнения работы.

На уроках кроме групповой формы используется работа в парах, взаимопроверка и самоконтроль. Методы коллективного способа обучения используются на многих уроках. Выше предложено было использование этого метода на одном из уроков алгебры 7 класса.

В итоге в результате систематического использования выше перечисленных форм работы на уроках математики получены следующие результаты (рис. 1).

Данные рисунка 1 показывают продвижение детей вперед в развитии ума, воли и чувств. Качество знаний возросло с 68 до 85%. В беседе с родителями, через анкетирование, выяснили, что дети лучше знают тот материал, который изучали в классе коллективно. При анкетировании 96% детей назвали математику интересным и любимым предметом. Возросла самостоятельность и организованность детей, сплоченность всего класса. Отсюда вытекает, что правильно организованное сотрудничество дает хорошие результаты в учебно-воспитательном процессе. Возрастают и объем усваиваемого материала, и глубина его понимания, не остается учеников, не работающих на уроке, ученики комфортнее чувствуют себя в школе. Эти выводы о роли сотрудничества в обучении подтверждают слова Ш. А. Амонашвили. По его словам, сотрудничать, значит, «сделать ребенка добровольным и заинтересованным сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении...».

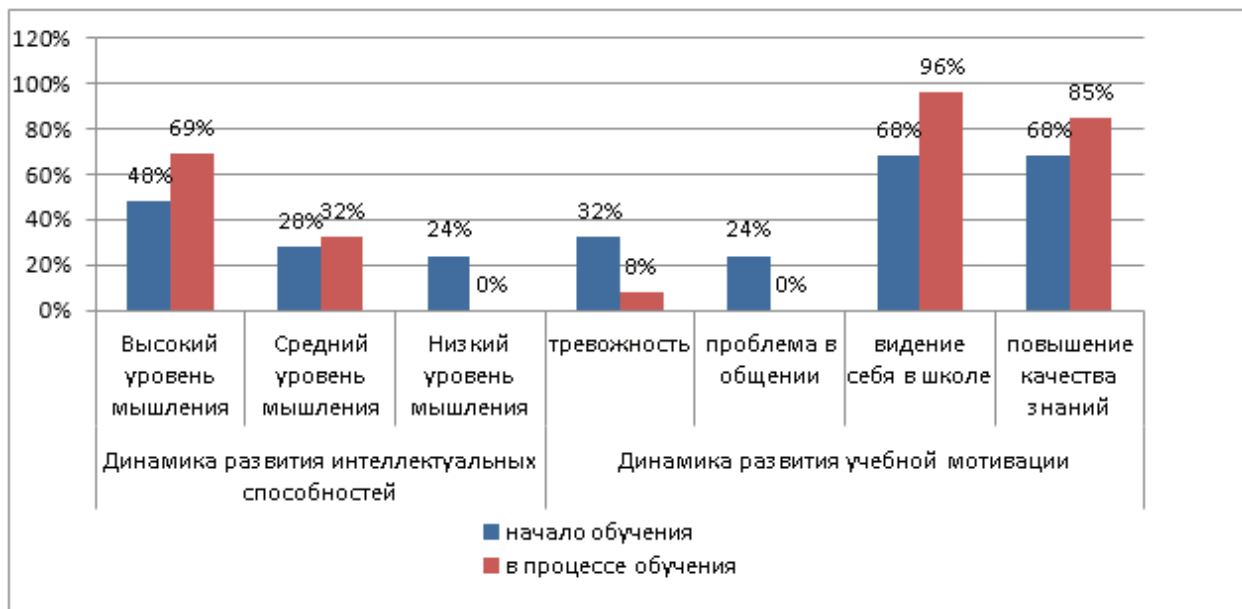


Рис. 1.

Литература:

1. Алгебра. 7 класс. Самостоятельные работы для учащихся общеобразовательных организаций: к учебнику А. Г. Мордковича/ Л. А. Александрова; под ред. А. Г. Мордковича, — 11-е изд., стер. — М.: Мнемозина, 2015. — 112 с.: ил.

2. Алгебра. 7 класс: в 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А. Г. Мордкович / Н. П. Николаев. — 4-е изд., стер. — М. Мнемозина, 2012. — 192 с.: ил.
3. Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении математики. А. Д. Семушкин и др.: пособие для учащихся. — М.: «Просвещение», 1978.
4. Виды учебной деятельности школьников в дистанционном обучении. Г. А. Андрианова. — Интернет-журнал «Эйдос». — 2004. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0516.htm>
5. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Книга для учителя. В. Б. Бондаревский. — М.: «Просвещение», 1985.
6. Диагностические степени обученности учащихся: учебно-справочное пособие. В. П. Симанов. — М.: пед. университет. — факт.: повышение квалификации преподавателей вузов. — 1999. — 45 с.
7. Избранные педагогические труды. Занков Л. В. — 3-е изд., дополн. — М.: «Дом педагогики», 1999. — 608 с.
8. Проектирование современного урока в соответствии с требованиями ФГОС ООО: методическое пособие / авт.-сост.: С. В. Фаттахова. Казань, 2015. 90 с.
9. Проблема культурного развития ребенка из книги: Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
10. Справочник учителя математики. Н. А. Ким. — Волгоград: «Учитель», 2012.
11. Учитель учится математики. Л. И. Фридман. Книга для учащихся. М.: «Просвещение», 1985.
12. Видеоконференция «Разные грани профессионального мастерства педагога». А. С. Соловейчик. Режим доступа: 22.06.2016.

Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде

Кужижева Замира Нальбиевна, учитель-логопед

ГКОУ РА «Адыгейская республиканская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья»

«Новая школа это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация, детей с ОВЗ и детей-инвалидов». Д. А. Медведев Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

В современных социально-экономических условиях в нашей стране сложилась стойкая тенденция к интенсивному росту числа детей с ОВЗ — с ограниченными возможностями здоровья различного генеза. Соответственно, на повестку дня ставятся вопросы оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи, способствующей полноценному развитию ребенка, в различных образовательных условиях.

Тенденция сегодняшнего дня — интеграция и инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную среду нормально развивающихся сверстников.

Это связано с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), признанием их прав на предоставление равных с другими людьми возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Инклюзия, т.е. включение, присоединение, согласно Саламанкской декларации, предполагает вовлечение в образовательный процесс каждого ребенка с помощью образовательной программы, которая соответствует его возможностям, а также удовлетворение индивидуальных

образовательных потребностей, обеспечение специальных условий для детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование — совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений. Как показывает опыт, при инклюзивном подходе выигрывают все дошкольники, поскольку он делает образование индивидуализированным для всех субъектов образовательных отношений.

Наряду с инклюзивным рассматриваются модели **интегрированного** (от лат. — соединение, восстановление) обучения которое представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости.

Понятия «инклюзия» и «интеграция» характеризуют разную степень включенности детей с ОВЗ в образовательную систему. Интеграция предполагает, что, находясь в системе общего образования, учащиеся с ОВЗ должны в полной мере овладеть программой общеобразовательной школы. Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает понимания цели-гуманизация общественных отношений и принятия права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование. Развитие инклюзивного образования — не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом.

Интеграция и инклюзия возвращают учащихся с ОВЗ в систему общего образования, так как до этого этапа эти дети преимущественно обучались только в системе специального (коррекционного) образования.

Задача современного образования — обеспечить качество и доступность образовательных услуг для всех категорий детей.

Любая школа, детский сад должны быть доступны для всех без возможностей здоровья, проблем развития. Однако для достижения качества инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ необходимо создать в ДОО специальные условия, важнейшее из которых — взаимодействие педагогов в процесс организации образовательной деятельности ребенка.

Сегодня существует специализированные (коррекционные) образовательные учреждения, в общеобразовательных школах введено обучение по программе VIII вида, созданы классы компенсирующего и коррекционного обучения. Проблема — обучение детей, нуждающихся в длительном лечении, детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, их обучение по общеобразовательным программам организуется на дому или в медицинских организациях. На практике учащиеся оказываются изолированными от социума, лишеными коррекционной, реабилитационной и психологической помощи.

Образовательный процесс обучения детей на дому нужно организовывать с учетом особенностей психофизического развития, здоровья и возможностей обучающихся. Для детей с ОВЗ может быть увеличен срок освоения образовательных программ, изменена форма занятий (занятия могут проводиться в учреждениях, на дому и комбинированно). Просто интегрировать таких детей в класс нельзя.

Сопровождение ребенка — инвалида по классам о помощи в организации учебно-воспитательного процесса осуществляется родителями и тьютором, в роли которого выступает учитель. Учащиеся с ОВЗ постепенно (1–2 урока в неделю) включаются в общий образовательный — воспитательный процесс. Частичная инклюзия со временем может перейти в полную при соответственном интеллектуальном и физическом развитии ребенка-инвалида. Существенную роль в реализации данной программы играют педагог-дефектолог и учитель — логопед.

Проведенные исследования показали, что большая часть учащихся с ОВЗ имеют нарушения в развитии речи. Это естественно негативно отражается на всех сферах жизнедеятельности ребенка. При инклюзии в обучении у данной категории детей появляется возможность получения квалифицированной логопедической помощи в стенах учреждения.

Логопедическое сопровождение.

Чаще всего речевое недоразвитие определено первичным дефектом двигательной сферы, что обуславливает наличие дизартрического компонента в речи. Коррекционная

работа насыщена различными двигательными упражнениями для различных мышечных групп разного характера и сложности. Это упражнения и для общей моторики, мелкой мускулатуры рук и органов речи. Занятия нацелены на развитие силы, работоспособности, подвижности органов, скоординированности движений, адекватности мышечных усилий, выработку контроля и самоконтроля.

Основным условием успешности коррекционных мероприятий с детьми — инвалидами служат первоначальная индивидуализация процесса обучения, коррекция и дальнейшее постепенное их введение в группу сверстников. Например, на этапе постановки звука занятия должны быть строго индивидуальными, а на этапе автоматизации полезны упражнения в парах и подгруппах. Инклюзия на логопедических занятиях способствует дополнительной мотивации и активации речевой функции, демонстрирует положительные примеры речепроизводства, дает возможность соревновательного момента и т. д.

Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей

1. В первую очередь, прежде чем приступить к коррекционной работе, учитель-логопед, как и в случае с обычными учениками, путем тщательного специального обследования выясняет характер нарушения речевой деятельности ребенка при помощи специальных методик.

2. На основе диагностики логопеда, совместно с другими специалистами, с учетом особенностей ребенка, составляется план индивидуального развития, определяется образовательный маршрут, вырабатываются стратегии и меры по устранению или предотвращению причин неуспеваемости детей с особыми образовательными потребностями.

3. Специфика работы учителя-логопеда логопункта предполагает оказание помощи разным категориям детей с ОВЗ и проводится с учетом личности ребенка, как ее отрицательных сторон, так и положительных, которые используются в процессе компенсации, т. е. используется привлечение здоровых анализаторов для компенсации деятельности неполноценных.

4. В центре внимания логопедической работы все время остается наиболее пострадавший компонент речи.

Так, например, при алалии — словарь, при тугоухости — фонематическое восприятие, при дизартрии — звукопроизношение и т. д.

5. В зависимости от этапов речевого развития логопед должен изменять свои целевые методические установки.

В связи с этим может использоваться модульное планирование.

Например, планирование коррекционно-развивающего обучения детей СНР состоит из трех модулей:

Формирование фонетической стороны речи.

Совершенствование лексико-грамматических представлений.

Развитие навыков звуко-слового анализа и синтеза, обучение грамоте.

Удобство данного подхода в том, что если ребенок с какой — то задачей справляется легко, то количество часов на изучение данной темы можно сократить, а для выполнения более сложной задачи увеличить. Благодаря чему больше внимания уделяется пробелам в развитии речи детей, сокращается процесс коррекционно-логопедического обучения.

6. Организация, форма работы, привлекаемый материал должны соответствовать возрасту логопата: в работу со школьником быстрее включаем программный материал, а с дошкольником используем в основном игровые формы, но все же строим свою работу в виде организованных и плановых занятий.

7. Большинство детей с ОВЗ, как правило, имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень моторного развития и сенсорных функций, наблюдается повышенная утомляемость. Чтобы заинтересовать учащихся, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы, инновационные технологии.

Добиться высоких результатов в логопедической работе позволяют:

- тщательный отбор дидактического и наглядного материала к занятиям;
- оптимальное распределение времени на каждый этап занятия;
- компетентная, научно-обоснованная подача учебного материала;
- использование разнообразных форм и методов логопедического воздействия;
- использование компьютерных технологий и технических средств обучения и т. д.

Результаты инклюзивного образования обучающихся на дому.

Как показали наблюдения, модель инклюзивного образования для детей, обучающихся на дому, т. е. для тех детей-инвалидов, свидетельствуют о следующих результатах:

- компенсация особых потребностей детей-инвалидов и детей с ОВЗ происходит успешно: дети посещают школу ежедневно, индивидуально занимаются с учителем по основным предметам, остальные предметы по выбору посещают в классе. Дети с дви-

гательными нарушениями получают необходимую помощь специалиста ЛФК, в результате которой самостоятельно могут передвигаться по школе; дети с речевыми нарушениями посещают логопедические занятия, что делает речь разборчивой и доступной для понимания окружающими; психологическая программа реабилитации, компенсирующая интеллектуальные стороны развития, эмоционально-волевую сферу, позволяет детям вести себя адекватно ситуации, адаптироваться в предложенных обстоятельствах.

- улучшилось качество обученности детей с ОВЗ;
- отмечаются позитивные изменения в формировании регулятивных универсальных учебных действий;
- сформировались положительное отношение к деятельности, навыки организации и самоорганизации учебного процесса, дети учатся планировать и оценивать свою деятельность;
- развиваются коммуникативные универсальные учебные действия (вовлеченность детей с ОВЗ в среду сверстников в учебное и внеучебное время обеспечивает сотрудничество и развитие навыков коммуникации обеих сторон: дети с ОВЗ свободно без стеснения могут общаться с ровесниками, здоровые одноклассники не удивляются особенностям детей-инвалидов);
- формируются различные образовательные компетентности (поиск информации в библиотеке, работа у доски, выступление перед сверстниками);
- всестороннему развитию способностей детей-инвалидов и детей с ОВЗ способствуют доступность образовательной среды: музыка, компьютерная грамотность, рисование, труд.

Грамотные интеграция и инклюзия детей с ОВЗ в среду сверстников результативны не только в образовательном, но и в коррекционном процессе.

Нас трое: ты, я и болезнь

Если ты объединишься с болезнью,

То я ничего не смогу сделать для тебя.

Если же объединимся ты и я, то вместе мы победим болезнь.

Гиппократ.

Литература:

1. Журнал «Логопед»-№ 4/2014.
2. Журнал «Логопед»-№ 4/2015.
3. Научно-методический журнал «Практический психолог и логопед» № 3 (7), 2014.
4. Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика» № 4 (62), 2014.

Театрализованная деятельность — важнейший фактор развития личности дошкольника

Максимова Севда Максим кызы, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Одним из наиболее популярных и увлекательных направлений в дошкольном воспитании является театрализованная деятельность. С точки зрения педагогической привлекательности можно говорить об универсальности, игровой природе и социальной направленности театра. Из всех видов игр театрализованная игра оказывает особое воздействие на развитие способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умению ставить себя на место другого в различных ситуациях и находить адекватные способы содействия. Театрализованная деятельность — неисчерпаемый источник развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству. В результате ребенок познает мир умом и сердцем, выражая свое отношение к добру и злу; познает радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе.

В педагогических исследованиях театрализованная деятельность рассматривается как условие эстетического воспитания ребенка, его художественных способностей, творчества. Анализ литературы позволил выделить особенности восприятия театрализованного действия детьми дошкольного возраста, открытый контакт и обмен чувствами с героями, потребность индивидуального самовыражения, стремление ребенка воспроизводить полюбившегося героя. Основная проблематика связана с разработкой сценариев для детских театров в дошкольном учреждении и развития навыков создания образа. Гуманистическая идея образования обращает внимание педагогов и практиков на развитие ценностей личности, на самовыражение ребенком своего образа и типа поведения в пространстве сверстников и взрослых. Театрализованная деятельность является оптимальным условием для решения задач, связанных с развитием у ребенка ценностей сострадания, милосердия, человеколюбия и способов их проявления, тем самым, формируя опыт жизнедеятельности, создавая целостную картину мира.

Именно театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся целостной картины мира, включающей в себя формирования выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. При участии в театрализованных играх у детей формируются представления о событиях из жизни людей, животных, растений, что дает им возможность глубже познать окружающий мир. Одновременно театрализованная игра прививает ребенку устойчивый интерес к родной культуре, литературе, театру. Огромно и воспитательное значение театрализованных игр. У детей формируется уважительное отношение друг к другу.

Они познают радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе. Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод о важности театрального искусства в развитии личности ребенка дошкольника, оно позволяет решать задачи, касающиеся интеллектуального и художественно-эстетического, нравственного воспитания, социализации личности.

Виды и содержание театральных занятий включают в себя: 1) общеразвивающие игры, вырабатывающие внимание, наблюдательность, смелость, находчивость, готовность к творчеству; 2) ритмопластические упражнения, предполагающие развитие двигательной способности, пластической импровизации; 3) психогимнастические этюды, направленные на формирование познавательной и социально-личностной сферы; 4) специальные театральные игры, готовящие детей к действию в сценических условиях, где всё является вымыслом, развивают воображение и фантазию; 5) задания по культуре и технике речи, совершенствующие дыхание, дикцию, интонацию и другие средства выразительности речи; 6) беседы и викторины о театральном искусстве; 6) этюды и игры по управлению театральными куклами, развивающие мышцы рук, выдержку, терпение.

Средствами искусства театра, способствует ознакомлению с его выразительным языком, закладывающим основу для формирования навыков восприятия, понимания и истолкования действий, из которых складываются нравственные основы, представления, поступки человека; формирование навыков взаимного общения, коллективной работы. В соответствии с этим подходом программа обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности по следующим направлениям развития: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое.

Вместе с тем, следует выделить ряд противоречий, существующих в практике работы дошкольного образовательного учреждения в связи с формированием целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста:

- между пониманием педагогами необходимости решать актуальную задачу разработанного содержания целостной картины мира и отсутствием системной и последовательной работы, которая чаще носит ситуативный, педагогически нецелесообразный характер;
- между использованием педагогами традиционных видов театрализованной деятельности в формировании целостной картины мира у воспитанников и неэффективной организацией, при которой не учи-

тываются современные особенности и интересы старших дошкольников, их стремление к самостоятельности и инициативности, детская активность, её удовлетворение в театрализованных играх, а также развивающий потенциал и возможности самой театрализованной деятельности;

- между возрастающим интересом современных дошкольников к интегративным видам деятельности, в частности, театрализованной деятельности, и не системном её использовании в педагогическом процессе, неподготовленностью педагогов и родителей к её осуществлению.

Обозначенные противоречия и необходимость их решения обуславливают актуальность научной проблемы, поиска новых педагогических решений в аспекте формирования целостной картины мира старших дошкольников в театрализованной деятельности.

Отечественные педагоги и психологи рассматривают театрализованную деятельность как специфический вид художественно-творческой деятельности, имеющей большое значение для разностороннего развития дошкольников (Л. В. Артёмова, Л. С. Выготский, Н. С. Карпинская, Д. Б. Менджеричкая, Б. М. Теплов, Л. Г. Стрелкова). Л. С. Выготский определял театрализованную деятельность как самый распространённый вид детского творчества, так как драматическая форма отражения жизненных впечатлений органично присуща детской природе и находит своё выражение стихийно, независимо от желания взрослых. Она включает различные символично-моделирующие виды деятельности и построена на органическом единстве игры, речи, рисования (М. А. Васильева, Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, А. А. Леонтьев, С. И. Мерзлякова, Л. Г. Миланович, Н. Ф. Сорокина, Е. Л. Трусова).

Специфика театрализованной деятельности заключается в том, что она позволяет реализовать принципы природосообразности и культуросообразности воспитания (М. И. Никитина) через формирование «образа мира» (А. Н. Леонтьев), развитие пространственно-временной ориентировки, знакомство с законами природы — цикличностью, взаимосвязью и взаимозависимостью объектов и явлений окружающей действительности. В то же время, в процессе театрализованной деятельности формируется умение отличать мир представлений, воображения от дей-

ствительности, реального мира (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Е. Е. Кравцова, С. Н. Николаева и др.).

В процессе театрализованной деятельности моделируются различные ситуации общения, развивается связная речь, являющаяся необходимым условием адаптации ребенка в обществе (М. А. Васильева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина, С. А. Козлова и др.). У детей развивается произвольность, особая чуткость и внимание к действиям людей в жизни, умение видеть и понимать значение простейших действий человека, его чувства, взаимоотношения с людьми, природой (А. В. Запорожец, Л. Г. Стрелкова, Е. Л. Трусова, Д. Б. Эльконин и др.). Кроме того, в исследованиях подчеркивается универсальный характер театрализованной деятельности, поскольку они способствуют формированию различных знаковых систем, развитию познавательной, двигательной и эмоциональной сфер, а также социализации детей (С. И. Мерзлякова, Л. Г. Миланович, Н. Ф. Сорокина и др.).

В дошкольной педагогике проблеме театрализованной деятельности были посвящены работы ученых О. В. Акуловой, Л. В. Артемовой, Т. Н. Караманенко, С. Г. Машевской, Т. Г. Пеня, А. А. Петровой, Е. Р. Рагул, Б. П. Юсова и др. Анализ работ данных авторов позволил определить направления, сложившиеся в исследовании этого вопроса. Л. В. Артемова, предлагает использовать театрализованные игры, как сильное педагогическое средство, которое оказывает большое влияние на личность ребенка. С. Г. Машевская рассматривает структуру театрализованной деятельности, которая включает три звена — сочинительство, исполнительство и восприятие. Это позволяет шире использовать творческие возможности детей, определяя их «актерский», «режиссерский» и «зрительский» потенциал. А. А. Петрова выделяет два аспекта близости драматической формы для ребенка, во-первых, драматическая форма «изживания впечатлений жизни», лежит глубоко в природе ребенка и находит свое выражение стихийно. Детские фантазии и образы не остаются в области мечтаний, как у взрослых. Всякую свою выдумку, впечатления ребенку хочется воплотить в живые образы и действия. Во-вторых, наблюдается связь всякой драматизации с игрой. Б. П. Юсов видит развитие ребенка средствами театра, т. е. ребенок становится вовлеченным в продуктивную творческую деятельность.

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Психология развития. — СПб, 2001. — С. 56–79.
2. Доронова Т. Н. Играем в театр. Театрализованная деятельность детей / Т. Н. Доронова. — М.: Просвещение, 2004. — 127 с.
3. Комарова Т. С. Развитие художественных способностей дошкольников / Т. С. Комарова. — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 160 с.
4. Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания / Т. С. Комарова. — М.: Зимородок, 2006. — 416 с.

Актуальные проблемы профилактики наркомании

Матусевич Алексей Михайлович, магистрант

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

Ключевые слова: психосоциальный аспект, профилактический аспект, психоактивные вещества, первичная профилактика, вторичная профилактика, третичная профилактика, терминология, эпидемиологический подход, мониторинг, превентивные программы

Актуальность изучения проблемы употребления ПАВ объясняется увеличивающимся ростом распространения этого явления в Российской Федерации и тяжелыми медицинскими и социальными последствиями.

Теоретический анализ литературы позволил выделить основные моменты, необходимые для формирования превентивных стратегий. Проблема потребления ПАВ должна рассматриваться в следующих аспектах: биологическом, психосоциальном, эпидемиологическом, социологическом, правовом, профилактическом, организационном и кадровом.

Профилактический аспект рассматривает великое множество вопросов: эпидемиологию, причины начала употребления ПАВ, вопросы проведения профилактической работы, вопросы эффективности проведения превентивных программ и многое другое.

Хотелось бы рассмотреть актуальные проблемы профилактики наркомании. Во-первых, недостаточность теоретических исследований в области профилактики и оценки эффективности превентивных программ не позволяет нам рассматривать и внедрять уже адаптированные и более эффективные программы. Во-вторых, на сегодняшний день существует недостаточная связь науки и практики. Проводится достаточно большое количество исследований в высших школах, но порой результаты их до практических рекомендаций не доходят.

Очень важный вопрос в отношении терминологии. Говоря о профилактике, мы должны знать, что существует первичная, вторичная и третичная профилактики. Первичная профилактика является сугубо массовой и направлена на всю популяцию населения в целом, чтобы предупредить распространение употребления ПАВ (психоактивные вещества). Вторичная профилактика является и массовой и индивидуальной, она направлена на уменьшение вреда, связанного с употреблением ПАВ. Третичная профилактика — это уже лечение и реабилитация, ее цель — профилактика рецидивов и сохранение результатов воздержания употребления ПАВ.

В каждой из вышеперечисленных профилактик есть свой потребитель информации, ведь каждая из них имеет свои цели, задачи, методологию, целевые группы.

Немаловажный вопрос политики и нормативно-правового регулирования в отношении профилактики. Все мы знаем, что первичная профилактика потребления ПАВ опирается в своей основе на долгосрочную общегосударственную политику, направленную на формирование общественного мнения, непримиримого в отношении употреб-

ления табака, алкоголя и наркотиков, в частности детьми, подростками и молодежью.

Политика в отношении табака, алкоголя и наркотиков, лиц, их потребляющих, и мер по противодействию распространения ПАВ определяется действующим законодательством в стране и является единой на всей территории Российской Федерации. Основными нормативными документами являются следующие: ФЗ «Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан» (1993), Конституция Российской Федерации, уголовный, административный и семейные кодексы, Закон Российской Федерации «О психиатрической помощи и гарантиях граждан при ее оказании» (1993), ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» (1998), ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999). В 2000 году принят важный документ «Концепция профилактики злоупотребления ПАВ в общеобразовательной среде». Тем самым профилактика передана была в компетенцию образовательных структур. Но на сегодняшний день есть разобщения. Наркологи, как и педагоги, работают с детьми и подростками, но их прерогатива — лечение. Но и профилактических функций у них никто не отнимал. Образование и медицина должны работать в едином профилактическом ключе, дополняя друг друга, а не параллельно.

Так же важно знание правовой базы и для педагогов для составления алгоритма действия, если ребенок находится в наркотическом опьянении. Что сделать нужно в первую очередь: вызвать скорую или полицию, а может быть, родителей. Многие педагоги сомневаются в правильной оценке своих действий.

Занимаясь профилактической работой, специалисты должны знать, что проведение мониторинга и эпидемиологических исследований — один из важных и ключевых моментов. Иногда проводится профилактическая программа, а оценить ее или невозможно, или просто оценка ее эффективности не включена. Мы должны четко знать, на каком этапе будет проводиться мониторинг, когда, кем и для чего. Имеется разрыв между проводимыми исследованиями и специалистами, проводящими превентивную работу. Практики не участвуют в исследованиях, а исследователи в профилактической работе. Потенциал эпидемиологических исследований не полностью используется в работе специалистов-практиков.

Успех эффективности профилактических программ во многом определяется взаимосвязью между эпидемио-

логией и профилактикой, между исследовательской работой и практикой.

Профессионально проведенное эпидемиологическое исследование может дать важную информацию по моделям употребления ПАВ и проблемам, связанным с употреблением наркотиков, которые имеют важное значение для разработки превентивных стратегий.

Важна в исследовательской деятельности оценка эффективности той или иной профилактической программы. Отсутствие критериев эффективности не позволяет сравнивать различные программы и в полной мере использовать ресурсы их распространения. По определению, принятому

Европейским мониторинговым центром по наркотикам и наркозависимостям, оценка профилактических программ — это систематический и научный сбор данных, связанных с внедрением программы, их обработка и анализ, с целью определения эффективности и действенности программы.

Таким образом, оценка эффективности профилактических мероприятий дает возможность приобрести новые знания в этой области, объединить уже имеющийся опыт и полученные результаты и определить, достигнуты ли конечные цели, а также затраты на их достижение и эффективность применения методов.

Литература:

1. Анисимов А. И., Матусевич М. С., Шатровой О. В. Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению аверсивного стимула: монография — СПб.: «Издательство РГПУ им. А. И. Герцена», 2013.
2. Буйнов Л. Г. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников [Текст] / Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — С. 660–662.
3. Буйнов Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования № 4. Пенза, 2012. — С. 242.
4. Матусевич М. С. Активные формы работы с подростками и молодежью по профилактике аддиктивного поведения: Методические рекомендации по организации профилактической работы с подростками и молодежью. — СПб.: Издательское агентство «ВиТ принт», 2006. — 112 с.
5. Матусевич М. С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. — СПб.: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
6. Матусевич М. С., Макарова Л. П., Плахов Н. Н. Организация профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Журнал «Молодой ученый» (№ 3 (62), март 2014).
7. Матусевич М. С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования [Текст] / М. С. Матусевич, А. П. Новожилова // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — С. 360–364.
8. Матусевич М. С., Ткачук В. А. «Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте» // Журнал «Молодой ученый» (№ 3 (62), март 2014).
9. Плахов Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. Известия Российского педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 90–96.
10. Хвезенко С. П., Матусевич М. С. Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 1. С. 222–226.

Модели профилактики наркомании среди подростков и молодежи

Матусевич Алексей Михайлович, магистрант

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

Ключевые слова: медицинская модель, образовательная модель, концепция профилактики, первичная профилактика, вторичная профилактика, третичная профилактика, социальные навыки, альтернативная деятельность, коммуникативная модель

Традиционно еще до недавнего времени вопросами противодействия наркомании в основном занимались сотрудники правоохранительных органов и медицинских учреждений. Оказание медицинской помощи больным наркоманией и реабилитация наркозависимых — деятельность, направ-

ленная на лиц, уже вовлеченных в проблему наркопотребления, требующая огромных усилий и материальных затрат при достаточной низкой эффективности.

В этой связи на сегодняшний день относительно новым и наиболее эффективным и перспективным направлением

антинаркотической деятельности является предупреждение даже единичной пробы наркотика.

В целом профилактика зависимостей от наркотиков и других психоактивных веществ может быть определена как комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на предотвращение распространения и употребления психоактивных веществ (ПАВ), а также предупреждение развития и ликвидации негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления ПАВ (безнадзорность, преступность, рост сопутствующих наркомании заболеваний и т. д.).

Данное определение предусматривает наличие трех основных целей профилактической работы, на основании которых Всемирной Организацией Здравоохранения была принята классификация профилактики, предусматривающая первичную, вторичную и третичную ее формы.

Первичная профилактика — это система действий, направленная на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения с одновременным изменением дезадаптивных, уже сформированных, нарушенных форм поведения. Она направлена на долгосрочную общегосударственную политику, нацеленную на формирование в обществе непримиримого отношения к употреблению наркотиков.

Вторичная профилактика — комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих формирование болезни и осложнений у лиц, эпизодически употребляющих психоактивные вещества (ПАВ), но еще с несформированной болезнью.

Третичная профилактика — это система действий, направленная на уменьшение риска возобновления употребления ПАВ и активизацию личностных ресурсов. Лечение и профилактика рецидивов, сохранение ремиссии на длительный срок — основная задача третичной профилактики.

В международной практике выделяют следующие модели профилактики:

Образовательная модель. Она направлена на обеспечение детей и молодежи полной информацией о негативных последствиях употребления ПАВ и обеспечение свободы выбора при максимальной информированности.

Медицинская модель ориентирована на последствия употребления ПАВ и предусматривает в основном информационную поддержку о негативных последствиях приема ПАВ на физическое и психическое здоровье индивидуума.

Психосоциальная модель рассматривает разрешение конфликтных ситуаций в жизни подростков и молодежи, умение сделать правильный выбор, противостоять групповому давлению.

Зарубежный и отечественный опыт показывает, что более эффективными программами являются программы, направленные на пропаганду здорового образа жизни, формирование превентивных копинг-стратегий. Уместно в этих программах использовать проведение социально-психологических тренингов.

На основе анализа опубликованных работ нами разработана классификация профилактических подходов, которая может быть использована для практического применения в условиях школьной среды.

Модель укрепления здоровья, главным и ключевым моментом в которой является формирование, укрепление и сохранения здоровья. Для того, чтобы достичь состояния полного физического, умственного и социального благополучия, человек или группа должны установить и реализовать свои стремления, удовлетворить потребности (согласно пирамиде Маслоу) и сформировать позитивное отношение с окружающей средой (ВОЗ). Работа по этой модели подходит лицам, у которых сформирована способность заботиться о своем здоровье.

Модель обучения жизненным навыкам — это неспецифическая для профилактики стратегия, которая использует теоретические методы и практические упражнения, такие как: мозговой штурм, ролевая игра и т. п. Проведение тренинговых занятий с детьми и подростками по рассмотрению их основных проблем и нахождению выхода из проблемной ситуации. Эффективным является обучение навыкам по самоутверждению, принятию решения, развитию личностных ресурсов. Цель этой программы — повысить у подростков и молодежи устойчивость к различным социальным влияниям, в том числе и употреблению ПАВ.

Общественное воздействие (влияние общества). В основе обучения лежит теория социального научения. Данная модель профилактики исходит из того, что отрицательному отношению к употреблению наркотиков и защитной реакции можно научить и научиться.

Модель рискованного поведения. Проблемное, рискованное поведение, включающее употребление ПАВ, объясняется динамичным взаимодействием поведенческих факторов и факторов окружающей среды. Центр внимания в этой модели — процессы вовлечения в жизнь социума и понятие адекватности поведения.

Информационно-коммуникативная модель. Она основана на информационной поддержке потребителя этой информации. Знание практической информации об отрицательных воздействиях и опасностях употребления ПАВ удержало бы от употребления, создав отрицательное отношение к ним.

Модель альтернативной деятельности. Это программы специфической активности, которые формируют выделение большого количества адреналина и способствуют уменьшению распространения употребления ПАВ. Существует четыре варианта программ альтернативной деятельности:

1. Специфическая позитивная деятельность (туризм, путешествия с препятствиями, например, веревочный лабиринт или скалолазание и т. п.), которая вызывает сильные эмоции и переживания.
2. Сочетание специфической активности с творческой деятельностью (хобби).
3. Поощрение участия во всех видах позитивной активности.

4. Создание групп поддержки молодых людей, заботящихся о выборе своей жизненной позиции (занятия фитнесом, бодибилдингом, спортивными танцами).

Поведенческая модель. Эта программа представляет собой вариант комбинаций профилактических компонентов, использующихся при реализации таких подходов, как информационный, образовательный, альтернативный, обучения жизненным навыкам и ряд других. Это многокомпонентная программа, которая позволяет получить

объединенный эффект комбинацией разнонаправленных профилактических стратегий.

Таким образом, каждая профилактическая модель имеет свои особенности и своих потребителей превентивных стратегий.

Многокомпонентные программы, которые включают в себя различные модели и подходы, на наш взгляд, более эффективны и востребованы специалистами, занимающимися профилактикой.

Литература:

1. Анисимов А. И., Матусевич М. С., Шатровой О. В. *Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению аверсивного стимула: монография* — СПб.: «Издательство РГПУ им. А. И. Герцена», 2013.
2. Матусевич М. С., Ткачук А. В., Сыромятникова Л. И. *Оценка функциональных резервов организма специалистов опасных профессий. Журнал «Безопасность жизнедеятельности».* — Москва, 2014. — № 8.
3. Матусевич М. С. *Активные формы работы с подростками и молодёжью по профилактике аддиктивного поведения: Методические рекомендации по организации профилактической работы с подростками и молодёжью.* — СПб.: Издательское агентство «ВиТ принт», 2006. — 112 с.
4. Матусевич М. С., Сыромятникова Л. И. *Журнал «Безопасность жизнедеятельности».* — Москва, 2014. — № 10.
5. Матусевич М. С. *Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи.* СПб.: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
6. Матусевич М. С., Макарова Л. П., Плахов Н. Н. *Организация профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Журнал «Молодой ученый» (№ 3 (62), март 2014.*
7. Матусевич М. С. *Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования [Текст] / М. С. Матусевич, А. П. Новожилова // Молодой ученый.* — 2012. — № 8. — С. 360–364.
8. Матусевич М. С., Ткачук В. А. *«Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте»// Журнал «Молодой ученый» (№ 3 (62), март 2014.*
9. Матусевич М. С., Сыромятникова Л. И., *О преподавании медико-валеологических дисциплин будущим учителям основ безопасности жизнедеятельности. Журнал «Безопасность жизнедеятельности».* — Москва, 2014. — № 11.
10. Плахов Н. Н. *Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. Известия Российского педагогического университета им. А. И. Герцена.* 2012. № 145. С. 90–96.
11. Хвезенко С. П., Матусевич М. С. *Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2009. № 1. С. 222–226.

Электронный учебник как средство обучения в высшем образовании

Муродова Гули Буруновна, старший преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Использование современных компьютерных технологий неуклонно становится в передовых учебных заведениях образовательным стандартом. Внедрение в учебный процесс компьютерных обучающе-контролирующих систем, обладающих в силу своей интерактивности мощными возможностями ветвления процесса познания и позволяющих обучаемому субъекту прямо включиться в интересующую его тему — это один из наиболее действенных способов повышения эффективности обучения.

Отличительной чертой развития современного высшего образования является изменяющееся содержание образования и технологии преподавания, поскольку большое развитие получают новые информационные технологии. Огромное значение в информационных образовательных технологиях имеют электронные средства сопровождения учебного процесса. Существует большое количество электронных обучающих программных продуктов учебного назначения, электронные учебники, те-

сты, программы — симуляторы разнообразных ситуаций или приборов, интерактивные модели различных процессов и систем, электронные справочные пособия, публикации учебного материала на веб-сайте.

Накоплено значительное количество компьютерных программ, предназначенных для использования в школьном и вузовском обучении.

Наиболее важными среди таких программ являются интерактивные обучающие программы, предусматривающие обмен информацией не менее чем между двумя участниками диалога, а также развивающие программы, способные увлечь учащихся, привлечь их к решению учебных проблем, развивать их интеллектуальный уровень. Компьютерные программы объединяют часто в электронные и мультимедийные учебники.

Информационный взрыв породил множество проблем, важнейшей из которых является проблема обучения. Особый интерес представляют вопросы, связанные с автоматизацией обучения, поскольку «ручные методы» без использования технических средств давно исчерпали свои возможности. Наиболее доступной формой автоматизации обучения является применение ЭВМ, использование машинного времени для обучения и обработки результатов контрольного опроса знаний учащихся. Всё большее использование компьютеров позволяет автоматизировать, а тем самым упростить ту сложную процедуру, которую используют научные сотрудники и преподаватели при создании методических пособий.

Электронный учебник — это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения: предоставляющая теоритический материал, обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно — поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии осуществления интерактивной обратной связи. Электронный учебник должен обеспечивать выполнение всех основных функций, включая предъявление теоритического материала, организацию применения первично полученных знаний, контроль уровня усвоения, задание ориентиров для самообразования. Реализация всех звеньев

дидактического цикла процесса обучения посредством единой компьютерной программы существенно упростит организацию учебного процесса, сократит затраты времени студентов на обучение и автоматически обеспечит целостность дидактического цикла в пределах одного сеанса работы с электронным учебником. Процесс обучения происходит на принципиально новом, более высоком уровне, так как электронный учебник дает возможность многократных повторений и диалога между обучаемым и обучающим, в данном случае компьютером. Методическая сила мультимедиа как раз и состоит в том, что студента легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причем на него оказывается не только информационное, но и эмоциональное воздействие.

Также компьютер может влиять на мотивацию учащихся, раскрывая практическую значимость изучаемого материала, предоставляя им возможность оценить свои способности, проявить оригинальность, предлагать любые варианты решения без риска получить за это неудовлетворительную оценку.

Кроме того, компьютер позволяет в значительной степени устранить одну из важных причин отрицательного отношения к учебе — неуспех, обусловленный непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях. Работая на компьютере, студент получает возможность довести решение любой учебной задачи до конца, поскольку ему оказывается необходимая помощь или полностью объясняется решение.

В условиях информатизации образования учебно-воспитательный процесс претерпевает значительные изменения как в определении основных направлений развития содержания деятельности обучаемого и обучающего при использовании ИКТ, так и в использовании новых форм, методов и средств обучения. Причем ИКТ играют существенную роль во всех видах учебной деятельности в вузе.

Таким образом, использование информационных технологий позволяет достичь свободы творчества участников педагогического процесса: студента и преподавателя. Педагог учит, воспитывает, но и стимулирует студента к развитию его задатков, развивает потребность к самостоятельной работе.

Литература:

1. Intel «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft: учеб. пособие. — 5-е изд., — М.: Издательско-торговый дом «Русская Редакция», 2006. — 368 с. + CD.
2. Бройдо В.Л. Вычислительные системы, сети и телекоммуникации: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2003. — 688 с.
3. Макарова Н.В. и др. Информатика — М.: Финансы и статистика, 1997.
4. Берман Б.И. и др. Основы компьютерной грамотности — М.: Мир, 1989.

Применение современных информационных технологий в учебном процессе вузов

Муродова Гули Буруновна, старший преподаватель
Бухарский государственный университет (г. Бухара)

В современном мире перехода от индустриальной цивилизации к информационной. Системообразующим фактором развития общества является информационно-коммуникационная сфера, которая активно влияет на политическую, экономическую, социальную составляющие деятельности государств, определяет процессы глобализации экономики и общественных отношений.

Стремительно развивающийся научно-технический прогресс стал основой глобального процесса информатизации всех сфер жизни общества. От информационно — технологического развития и его темпов зависят состояние экономики, уровень жизни людей, национальная безопасность, роль государства в мировом сообществе. Образование же представляет собой решающий фактор претворения возможностей информационно -теле коммуникационных технологий в жизнь.

Развитие современных технологий зависит от интеллектуального потенциала общества и, следовательно, от уровня развития образования в стране. Вопросы качества и содержания образования всегда имели в обществе приоритетное значение. Во всех развитых и многих развивающихся странах наблюдаются активные процессы информатизации образования. Вместе с тем, интенсивно разрабатываются пути повышения качества общего образования, вкладываются большие средства для поиска новых информационных технологий.

В мировой практике имеется много примеров успешного использования информационно-телекоммуникационных технологий в образовании, а также действующих программ и проектов, дающих положительные результаты в обучении.

Использование современных информационных технологий может дать новый импульс в изучении естественно-научных дисциплин. Применение современных информационных технологий в учебном процессе вузов для решения конкретных практических вопросов позволит закрепить необходимые знания и навыки их использования.

Очевидно, что использование в учебном процессе ЭВМ не только способствует развитию самостоятельности и творческих способностей у студентов, но и в значительной степени изменяет саму технологию обучения. Компьютер трансформирует отношение студентов к учебе, усиливает ее личностную направленность, способствует ориентации студентов на профессиональную деятельность.

Информационные технологии обеспечивают современную привлекательную форму подачи учебного материала, обладают высокой информационной насыщенностью, позволяют избежать экономических затрат на тирожирование учебной информации, позволяют осуществлять оператив-

ный обмен учебной информацией, оказывать консультационную помощь и дистанционное обучение студентов.

Как замечает В. В. Вержбицкий, «... основная область применения ЭВМ в преподавании общественных наук — это самостоятельная работа студентов, в ходе которой компьютер играет роль репетитора. Главными целями являются: повышение качества самоподготовки, перенос части учебного материала с лекцией на самостоятельную проработку, повышение надежности текущего контроля успеваемости, индивидуализация обучения.»

Применение педагогических программных средств вычислительной техники повышает интерес к обучению, увеличивает мотивацию за счет новизны и сочетания более разнообразных и наглядных методов обучения в совокупности с традиционными.

Педагогические программные средства вычислительной техники в целом ряде случаев позволяют обучающемуся работать в индивидуальном темпе, снимая при этом психологические барьеры общения. При этом учитывается начальный уровень подготовки, склад ума обучаемого, стиль мышления, особенности воспитания, памяти, внимания, темперамент, свойства нервной системы и т. д. Обучающийся имеет возможность во время обучения обратиться за справкой, помощью или разъяснением. Учащийся получает возможность прервать обучение и возобновить его с места прерывания с сохранением предыстории обучения. Это позволяет более эффективно использовать время обучающегося, организовать дополнительные занятия с отстающими и получить больший объем знаний успевающими.

Однако, как показывает практика, компьютер пока не стал полноценным средством обучения. В частности, для достижения положительного эффекта от применения информационных технологий необходимо соблюдение определенных условий:

- временное. Каждый предмет образовательной программы имеет свои организационно-методические и содержательные особенности, в соответствии с которыми должен быть выбран момент «включения» в него информационных технологий;
- техническое. Технические характеристики персональных компьютеров различны. В зависимости от круга задач, которые предполагается решать, необходимо подобрать компьютер и дополнительные устройства (такие как сканер, принтер, модем, наушники, микрофон и т. п.). круг задач определяет предмет, в изучении которого применяется компьютер;
- организационное. При включении информационных технологий в процесс изучения предмета встает

вопрос настройки программного обеспечения и наладки оборудования. Далеко не каждый преподаватель владеет навыками необходимыми для комплексного обслуживания компьютерного оборудования или для самостоятельной разработки образовательных средств. Поэтому очевидна потребность преподавателя в квалифицированном помощнике.

Таким образом, важнейшей проблемой является методическое обеспечение информатизации образования. Формирование банка педагогических программных средств по дисциплинам, формирование баз данных и разработка качественных учебно — методических пособий с использованием информационных технологий внесет свой вклад в совершенствование системы образования.

Литература:

1. Мультимедиа в образовании // Информатика и образование. — 1994. — № 4. — С. 8996.
2. Сергеев Т. Новые информационные технологии и содержание образования // Информатика и образование. — 1991. — № 1. — С. 2124.
3. Удалов С. Р., Воронина О. В. Информационные технологии обучения: учебное пособие. — Омск: ОмГПУ, 2004. — 67 с.
4. Информатика. Базовый курс. 2-е издание / под ред. С. В. Симоновича. — СПб.: Питер, 2005. — 640 с.

Профилактика наркозависимости адептов религиозных организаций деструктивной направленности

Мухина Татьяна Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В статье рассмотрена проблема использования наркотических веществ в деструктивных религиозных организациях и уровни профилактики наркозависимости адептов религиозных организаций деструктивной направленности.

Ключевые слова: деструктивная религиозная организация, наркотические вещества, профилактика

Наркотизация общества приводит к значительным потерям на социальном и биологическом уровнях жизни. По мнению В. А. Попова результатом распространения наркомании может стать реальная опасность нравственного и физического вырождения значительной части населения с социальными, демографическими, экономическими и другими последствиями.

Современные ученые (В. А. Попов, Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Г. И. Сопко) выделяют социальные, психологические и биологические факторы, способствующие наркотизации молодежи. Среди этих факторов особое место занимает отрицательное влияние неформальных референтных групп с асоциальной направленностью. К числу которых, можно отнести и деструктивные религиозные организации (секты). Сектантские вероучения приводят к таким деструктивным личностным изменениям как грубость, агрессивность, конфликтность, стремление к превосходству, зависимость от лидера, не критичность мышления. Как и наркотической зависимости, зависимости от деструктивных сект в большей мере подвержены молодые люди с неокрепшей психикой, несформированными жизненными ценностями.

Распространение зависимости от наркотических веществ и деструктивных религиозных идей обуславливает необходимость проведения профилактической работы, так как рассматриваемые социальные явления, представляют

опасность как для отдельной личности, так и общества в целом и приводят к негативным изменениям у зависимого человека и его ближайшего окружения.

Среди адептов и руководителей сект часто встречаются правонарушители, привлекавшиеся к уголовной или административной ответственности. Чаще всего сектантов привлекают к ответственности за убийство (ритуальное или для сохранения тайны), доведение до самоубийства, истязание, похищение людей, надругательство над могилами, сексуальные преступления, организацию массовых беспорядков, вымогательство денег с вовлеченных в секту новых членов. Руководители сект подталкивают их на кражи, заставляют выкупать жилплощадь и оформлять завещание на секту, побираются в общественных местах. К числу правонарушений со стороны религиозных сект относят нарушение общественной безопасности и общественного порядка; действия, направленные на осуществление экстремистской деятельности; принуждение к разрушению семьи; посягательство на личность, права и свободы граждан; нанесение ущерба нравственности, здоровью граждан, в том числе использованием в религиозной практике наркотических и психотропных средств, гипноза, совершением развратных и иных противоправных действий; склонение к самоубийству или к отказу по религиозным мотивам от оказания медицинской помощи лицам, находящимся в опасном для жизни

и здоровья состоянии; воспрепятствование получению обязательного образования; принуждение членов религиозного объединения к отчуждению принадлежащего им имущества в пользу религиозной секты; побуждение граждан к отказу от исполнения гражданских обязанностей и совершению иных противоправных действий; воспрепятствование выходу из религиозного объединения угрозой причинения вреда жизни, здоровью, имуществу или применения насильственного воздействия [1].

Все вышесказанное определяет необходимость глубокого изучения таких взаимосвязанных социальных феноменов как наркомания, наркобизнес и деструктивные религиозные организации и проведения профилактических мероприятий.

Условно профилактику можно разделить на первичную, вторичную, третичную, каждая из которых может

быть реализована на государственном (общесоциальном), муниципальном (специальном) и индивидуальном уровнях [3].

Первичная профилактика направлена на предупреждение вовлечения детей и молодежи в деструктивные религиозные организации, минимизацию негативных личностных изменений под влиянием десоциализирующих факторов. По масштабам она является массовой, так как ориентирована на всех субъектов образования и воспитания.

Обязательным условием эффективности проводимых мероприятий является неукоснительное соблюдение ФЗ РФ «О свободе совести и религиозных объединениях» (и внесение в него поправки, отвечающих особенностям современной реальности) и проведение комплексной контрольно-профилактической деятельности, включающую мониторинг, экспертизу и профилактические меры.

Таблица 1. Контроль и профилактика деятельности деструктивных религиозных организаций

Мониторинг	Экспертиза	Профилактические меры
фактов внедрения религиозной идеологии деструктивной направленности в образовательные, лечебные, реабилитационные, социальные учреждения, организации и органы	силами специалистов органов управления образованием, социальной защиты, здравоохранения, юстиции и др.	Анализ уставной информации при лицензировании различных организаций, учреждений и программ
содержания документов и материалов о деятельности учреждений и организаций	силами научных организаций	Правовая подготовка сотрудников и специалистов органов управления
обращений граждан и организаций о противоправной деятельности деструктивных организаций	силами общественных организаций	Религиоведческое образование руководящих специалистов
интернет-ресурсов и аккаунтов на предмет распространения наркотиков и деструктивных религиозных идей	силами правоохранительных органов	Формирование целостной научной картины мира
публикаций СМИ по проблеме деятельности религиозных организаций деструктивной направленности	силами традиционных религиозных организаций	Профилактика вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации

Административные меры по первичной профилактике вовлечения детей, подростков и молодежи в деструктивные религиозные секты и приобщения их к наркотическим веществам могут включать: правовая и религиоведческая подготовка сотрудников различных учреждений и организаций; улучшение процесса лицензирования деятельности учреждений и организаций; создание экспертного религиоведческого центра; ужесточение дисциплинарной ответственности за нарушения законодательства РФ, распространение деструктивных религиозных идей и наркотических веществ; разработка инструкций для органов управления образованием, здравоохранением и других социальных органов, устанавливающих порядок допуска к реализации различных программ, затрагивающих проблематику духовного воспитания и образования; мониторинг фактов скрытой пропаганды оккультизма, деструктивных вероучений и др.

Вторичная профилактика ориентирована на детей и подростков группы риска, которые характеризуются личностными и поведенческими негативными изменениями, акцентуациями характера, нарушениями саморегуляции,

искажением ценностных ориентаций, десоциализирующим влиянием ближайшего окружения. Главной задачей является устранение или минимизация причин различных социальных отклонений в жизнедеятельности детей и подростков путем консолидации усилий всех заинтересованных специалистов. Это может быть достигнуто как через оптимизацию социально-педагогической инфраструктуры социума, так и через социально-педагогическую поддержку и сопровождение личности, то есть требуется реализация комплексной социально-педагогической модели предупреждения вовлечения детей и молодежи в деструктивные религиозные организации.

Погружение в сектантскую идеологию и приобщение к наркотическим веществам как способу достижения особого состояния психики приводит к многочисленным негативным личностным изменениям.

Психоактивные вещества применяют для преодоления чувства тревоги, эмоционального возбуждения, психологических барьеров и нравственных стереотипов. Наркотик объявляется в секте средством «духовного раскрепощения»

личности, позволяющим сформировать «нового» гармоничного человека. Наркотический транс олицетворяется с «просветлением», «пробуждением», в результате которого сектанты якобы получают ответы на «фундаментальные» вопросы. Использование методов контроля сознания и ПАВ приводит к нарушению восприятия реальности, неадекватному пониманию окружающего мира и невосприимчивости к любой информации, противоречащей мировоззрению религиозной секты.

Третичная профилактика по сути является реабилитационной работой, направленной на коррекцию поведения и ресоциализацию лиц, имеющих опыт пребывания в сектантской среде и /или употребления наркотических веществ в религиозной организации. Оказание всесторонней помощи наркозависимым и зависимым от религиозных сект предполагает реабилитацию, коррекцию, ресоциализацию и реадaptацию.

Реабилитация предусматривает комплекс медицинских, психологических, педагогических, профессиональных и юридических мер по восстановлению автономности, трудоспособности и здоровья лиц с нарушениями физических и психических возможностей.

Психокоррекция — один из видов психологической помощи, направленной на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих нормам общества, с помощью специальных средств психологического воздействия. Она направлена на развитие и формирова-

ние у человека личностных психологических качеств, повышающих уровень его социализированности и адаптированности к неблагоприятным жизненным условиям.

Ресоциализация — восстановление и/или укрепление социальных связей, усвоение индивидом социальноодобряемых ценностей и норм, восстановление социального и личностного статусов, востребованность в ближайшем окружении, реинтеграция в общественнополезную деятельность. Ресоциализация при наркотической и псевдорелигиозной зависимости предусматривает полную перестройку взаимоотношений человека с окружающим миром и самим собой.

Рeadaptация — комплекс лечебно-профилактических мер, государственных и общественных мероприятий, направленных на восстановление утраченных или ослабленных реакций человека, приспособленности человека к конкретным условиям его труда и быта, процесса повторного включения индивида в общественный контекст и формирования у него компенсаторных социальных навыков после избавления от патологической зависимости от психоактивных веществ, из-за которой социальные контакты были нарушены.

Третичная профилактики зависимости требует больших усилий специалистов здравоохранения, правоохранительных органов, государственных и неправительственных, образовательных, социальных и некоммерческих общественных организаций.

Литература:

1. Мухина, Т. К. Педагогические условия предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. К. Мухина. — Владимир, 2008. — 18 с.
2. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / З. В. Коробкина, В. А. Попов. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с. ISBN 978-5-7695-7365-1
3. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — М.: Юрайт, 2012. — 405 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс. ISBN 978-5-9916-2116-8
4. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Попов, М. В. Данилова, Т. В. Егорова и др.; под ред. В. А. Попова. — М.: «Академия», 2013. — 176 с. — (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-7425-2

Задачи профессионального воспитания в современной высшей школе

Огольцова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой;
Темиржанова Шолпан Мейрамовна, магистр, преподаватель
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

В современном мире, с его изменчивой экономической и политической ситуацией, произошла смена парадигмы воспитания, что неизбежно привело к изменению сущности, содержания и методов профессионального воспитания. Главной его целью является развитие индиви-

дуальности обучаемого. Основными задачами вузовского профессионального воспитания выступают ориентация педагогов на помощь студентам в разрешении внутренних противоречий, сомнений, определении мотивов, жизненных и профессиональных ценностей, создание для них воз-

возможности выбора решений, создание целостной проблемной ситуации в педагогическом процессе. Таким образом, в современной высшей школе возникает необходимость создания эффективных условий для процесса профессионального воспитания студентов, отвечающих реальным политическим, экономическим, социальным, экологическим процессам и направленной на общекультурное, гуманистическое становление будущего профессионала.

Основная стратегическая задача профессионального воспитания в высшем учебном заведении — профессиональное становление личности молодого специалиста. Наиболее полно проблема профессионального воспитания в вузе освещается в работах Э. Ф. Зеера и его исследовательского коллектива. По его мнению, «Профессиональное становление определяется как формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к профессиональному постоянному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека. Это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Становление обязательно предполагает потребность в развитии, возможность и реальность ее удовлетворения» [1, с. 102]. Таким образом, Э. Ф. Зеер считал необходимыми характеристиками процесса профессионального воспитания его динамику и непрерывность. Согласно концепции профессионального воспитания Э. Ф. Зеера, основными движущими силами развития личности на этом этапе являются: характер ведущей деятельности; изменение социальной ситуации.

Признание личностно-образующей функции ведущей деятельности, неизбежно приводит к выделению в непрерывном процессе становления личности периода, связанного с выбором, подготовкой к выполнению и выполнением одного типа деятельности — профессиональной. Превращение профессиональной деятельности в ведущую зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации позиции личности. Этот период занимает большую часть жизни человека. Траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физическое и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней личности, уровнем профессиональных достижений. Таким образом, для большинства людей основой развития личности в зрелом возрасте становится профессиональная деятельность [1, с. 21].

Профессиональное воспитание студентов, главным образом, обусловлено внешним воздействием. Биологический фактор на ранних стадиях развития играет ведущую роль, выступая в качестве внутренних условий развития (А. В. Брушинский) [2, с. 34]. При этом профессиональное

воспитание нельзя непосредственно выводить из внешних условий и обстоятельств, так как они всегда преломляются в жизненном опыте человека, индивидуальных психических особенностях, психическом складе.

Н. М. Борытко цель профессионального воспитания видит в субъектном становлении студента вуза [3, с. 39]. Автор рассматривает профессиональное воспитание как гуманитарную практику в трех аспектах духовного бытия человека: его социокультурного (выбор, осуществление культурообразного образа жизни и поведения, формирование личности, социокультурное бытие), индивидуального (развитие индивидуальности, самобытие) и сопричастного бытия (диалогическое взаимодействие, становление субъектом культурного процесса).

Трем аспектам бытия, по мнению Н. М. Борытко, соответствуют три ведущих воспитательных пространства: социальное (поле значений), индивидуальное (поле смыслов) и пространство взаимодействия (поле ценностей). При этом специфика понимания воспитательных процессов заключается в том, «что:

- воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека;
- воспитательный процесс — это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде;
- механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой сотрансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия;
- ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов» [4, с. 11].

В рассмотрении с гуманистических позиций находит оправдание понимание профессионального воспитания как самостановление человека, обретение им себя, своего человеческого образа — неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. Воспитать человека в этом понимании — значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т. е. «жизнетворчеству».

По-новому в вышеуказанных позициях определяется роль преподавателя. По мнению Н. М. Борытко, «способность преподавателя к осуществлению воспитательных функций в новом понимании определяется его предрасположенностью к качественным самоизменениям, сотрансформации во взаимодействии со студентом, его позицией педагогической поддержки самостановления будущего специалиста в едином пространстве ценностно-смыслового взаимодействия, когда сам преподаватель как субъект деятельности, реализуя свою профессионально-педагогическую позицию, получает возможность все время развиваться, профессионально взаимодействуя со студентом» [4, с. 30].

Важность гуманистического начала в профессиональном воспитании в современном образовании прослеживается и в работах Е. В. Бондаревской [5–6], где утверждается, что воспитание должно стать средством предотвращения социальной деградации, гарантом гражданского мира, национального согласия, средством восстановления общественной нравственности, должно показывать путь становления открытого общества, т. е. выполнять опережающую функцию в демократическом процессе.

Конечно, все вышесказанное не означает, что можно недооценивать социальную роль овладения знаниями. Профессиональное образование должно сочетать обучение и воспитание, обеспечивать их смысловое взаимопроникновение и утверждать приоритет воспитания перед обучением [6, с. 24].

Кроме того, Е. В. Бондаревская, опираясь на философские идеи гуманизма, их положение к воспитанию (в том числе и профессиональному), определяет его культурные смыслы:

- ценностное отношение к обучаемому как к самоцели;
- защита его прав и свобод, поддержка субъективности;
- признание изначальной нравственной природы человека, опора в воспитании на его добродетели и стремление к самосовершенствованию;
- представление ему пространства свободы для саморазвития и нравственного выбора: образа «Я», мировоззрения, содержания и способов жизнедеятельности, поступков, поведения;
- поддержка индивидуальных способностей, самобытности личности, обучение способам индивидуально личностного саморазвития и жизнотворчества [6, с. 30].

Таким образом, вышеперечисленные идеи должны, на наш взгляд, стать ценностными основаниями для исследуемой проблемы — проблемы профессионального воспитания студента вуза.

В гуманистической парадигме педагог всегда рассматривается не только как преподаватель конкретного предмета, но и как воспитатель-наставник. Однако именно тот аспект его профессиональной позиции в условиях высшей школы по-прежнему вызывает наибольшие нарекания. При этом еще К. Д. Ушинский писал: «Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя может быть и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как долго мы пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности» [7, с. 104].

Стремительное изменение условий жизни сделало окончательно бесперспективным воспитание как передачу

жизненного опыта от старших поколений к младшим. Исследования воспитания как социального явления в теории социализации подрастающего поколения: И. С. Кон, Ю. С. Мануйлов, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов, И. Д. Фрумин показывают, что традиционная позиция «ваятеля духовного мира личности», «инженера человеческих душ» для современного педагога, по крайней мере, нереальна и многими отвергается.

Современное профессиональное воспитание уже не мыслится как «передача опыта», однако понимается как процесс индивидуально-личностного становления: О. С. Гребенюк, В. В. Ильин, Л. М. Лузина, Ю. М. Орлов, М. И. Рожков. На основе событийности: В. И. Слободчиков; надситуативной и неадаптивной активности: В. А. Петровский; педагогического взаимодействия: Н. Ф. Радионова.

В широком смысле профессиональное воспитание — это функция трудовой и общественной жизни; в узком смысле — функция учебного заведения, специально создающего условия для решения проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять свою деятельность в условиях постоянно изменяющегося мира и в нестандартных ситуациях.

Воспитательная функция собственно учебного заведения состоит в создании условий, при которых процесс образования (включающий воспитание, обучение, развитие) превращается в процесс самообучения, самовоспитания, саморазвития. Цели и мотивы профессионального воспитания обусловлены экономической, политической, социальной и культурной ситуацией и стремлением занять в обществе активную жизненную позицию. Учебная, общественная, трудовая деятельность в рамках процесса профессионального воспитания должна быть организована так, чтобы обучающийся осознал социальную значимость будущей деятельности, те требования, которые она к нему предъявляет, свои возможности, свои достоинства и недостатки. В этих условиях человек начинает осознавать необходимость работы над собой.

Теория профессионального воспитания, таким образом, развивается в результате интеграции понимания труда как ценности; отношения к профессии как к особому виду деятельности; овладения теорией профессионального становления как единства экономического, социального заказа и самоопределения личности. Профессиональное воспитание необходимо рассматривать как целостный процесс, обеспечивающий приобщение обучающихся к профессиональному труду в качестве субъекта этой деятельности.

Литература:

1. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование // Екатеринбург: УГППУ, 1998. — 126 с.
2. Брушлинский А. В. О соотношении биологического и социального в развитии личности // М.: МГУ, 1974. — 191 с.
3. Борытко Н. М. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студента вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: материалы II межрегиональная научно-методическая конференция. — Воронеж, 2002. — С. 215–218.

4. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук // Волгоград, 2001. — 39 с.
5. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика, 1997. — № 4. — С. 11–17.
6. Бондаревская Е. В., Педагогика // Ростов-на-Дону, 1999. — 40 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / Т. 2. — АПН СССР. — М.: Педагогика, 1988. — 414 с.

Дидактический синквейн как средство коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи

Павлова Юлия Игоревна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 3 «Дюймовочка» г. Моршанска (Тамбовская обл.)

В настоящее время контингент детей, имеющих речевые нарушения, неумолимо растет. При этом малыши имеют нормальный слух и сохранный интеллект. Нарушения речи могут наблюдаться и в звукопроизношение, и в грамматическом строе речи, и в связной речи, и в нарушении темпо-ритмической стороны речи.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения значительно ухудшается.

Для детей данной категории характерна ограниченность словарного запаса, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии.

Грамматический строй речи развивается с большими трудностями. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, правила изменения слов многообразны. Нарушения формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи.

Фонетическая и фонематическая стороны речи у детей с общим недоразвитием речи характеризуются наличием множества искажений, замен, смешений. И как следствие этого — речь смазанная, малопонятная для окружающих.

Связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, постоянно повторяющиеся слова делают речь детей бедной и невыразительной. При пересказе текстов нарушается логическая последовательность, пропускаются отдельные части, «теряются» действующие лица. Составление рассказов — описаний дается с большим трудом. Творческое рассказывание практически недоступно для детей данной категории.

По степени тяжести проявления дефекта в современной логопедии условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три описаны Р. Е. Левиной: первый уровень — отсутствие общеупотребительной речи; второй уровень — начатки общеупотребительной речи; третий уровень — развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Четвертый уро-

вень — незначительные нарушения всех компонентов речи (представлен в работах Т. Б. Филичевой) [1].

Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности — умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища.

Современная логопедическая практика характеризуется поиском и внедрением новых эффективных технологий, помогающих оптимизировать работу учителя-логопеда. Использование синквейна на занятиях открывает новые возможности, способствуя обогащению словаря, уточняя содержание понятий.

Слово синквейн (англ. Cinquain) очень простое и происходит от французского слова «пять», что означает почти дословно «стихотворение из пяти строк». Но синквейн чаще всего пишется не из любых 5 строк, а по определенным и довольно сложным правилам. Синквейн — это попытка уместить в достаточно краткой форме свои знания, чувства, ассоциации, и выразить свое мнение по какому-то вопросу, событию или предмету, который и является темой синквейна. Или синквейн является краткой, но разносторонней и емкой характеристикой какого-то предмета или явления [2].

Возник синквейн в Америке в начале 20-го века и сформировался под влиянием популярной в то время японской поэзии. Впервые эта форма была разработана американской поэтессой Аделаидой Крэпси, вдохновившейся японскими слоговыми миниатюрами танка и хайку. Впоследствии по всему миру, в том числе и в России, его стали использовать и в дидактических целях в качестве довольно результативного метода развития образной речи.

Синквейн является свободным творчеством, для его написания от автора требуется найти наиболее значимые

элементы в информационном материале, а затем сделать выводы и коротко их выразить. Синквейны практикуют на уроках различных дисциплин в качестве итогового задания по пройденной программе.

Синквейн очень прост в построении, что делает его довольно эффективным методом развития для ребёнка и способствует формированию аналитических способностей. Его составителю приходится применять все свои интеллектуальные, образные и творческие способности.

Дидактический синквейн развился в практике американской школы. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки.

Первая строка — тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

Вторая строка — два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

Третья строка — образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.

Четвертая строка — фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

Пятая строка — одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта.

Рекомендации по созданию стихотворения:

1. На первом этапе предлагается написать синквейн по вопросу, в котором школьники хорошо разбираются.

2. Изначально при создании данного стихотворения предполагается парная или групповая работа, а через некоторое время уже можно приступить к самостоятельному составлению такого произведения.

3. Предпочтение отдается синквейнам, которые передают наиболее верные сведения о некоторых сторонах темы. Ученика, составившего такое стихотворение, необходимо

поощрить. Особенно трудно дается детям синквейн по истории, и это нужно учитывать.

Данный метод легко интегрируется с другими образовательными областями программы, а простота построения синквейна позволяет быстро получить результат. В первую очередь развития у детей учебных действий (познавательных, коммуникативных, личностных, а также регулятивных), формирования способностей к коллективной работе, приобретения навыков учебно-исследовательского труда. Первоначально работа может осуществляться в группах, затем в паре и, наконец, поодиночке. Ребята узнают новые слова и термины, практикуются в составлении фраз и создании предложений. Одновременно с этим возникает необходимость выказать свое отношение к чему-либо, выразить эмоции, сформировать мнение о заданной теме.

Чёткое соблюдение правил написания синквейна не обязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке — два слова. Возможны варианты использования и других частей речи.

В коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, при помощи дидактического синквейна целесообразно решать следующие задачи:

- осуществляется коррекция звукопроизношения;
- формируются навыки звукового анализа и синтеза;
- развиваются лексико-грамматические категории;
- формируется связная речь.

Таким образом, применение дидактического синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно ориентированной. Использование данной методики в коррекции общего недоразвития речи позволяет развивать экспрессивную речь детей, обогащает их активный словарный запас, составлять описательные рассказы.

Составление синквейнов облегчает процесс усвоения понятий и их содержания, учит коротко, но точно выражать свои мысли.

Литература:

1. Боровцова Л. А. Организация и содержание логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. Тамбов, 2007.
2. Душка Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед, № 5, 2005.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998.

Изучение уровня социализированности детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе

Поворознюк Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Вокуева Татьяна Владимировна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье рассмотрены критерии, условия и методы выявления эффективности педагогической поддержки детей с ОВЗ.

Ключевые слова: социализация, педагогическая поддержка, дети с ОВЗ

Сегодня проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является актуальной и часто обсуждаемой на различных уровнях российского образования. Понятно, что социализация, как активное приспособление к условиям социальной среды, служит основой благополучия человека в обществе. Личное и социальное благополучие любого человека зависит от его успешного труда, условий его быта, интересного досуга. Но у детей с ограниченными возможностями здоровья процесс социализации существенно затруднен, при этом их будущее напрямую зависит от умения трудиться, зарабатывать себе на жизнь, от умения создать свой быт, выстроить отношения с окружающими, организовать свой досуг. Педагоги обсуждают новые пути социализации детей с ОВЗ. Одним из средств, повышающих эффективность работы в данном направлении, является организация и реализация педагогической поддержки в образовательном процессе.

Для выявления уровня социализированности детей с ОВЗ в общеобразовательной школе была проведена диагностика по трем методикам.

Цель нашего исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия организации педагогической поддержки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации в общеобразовательной школе.

Была выдвинута гипотеза о том, что социализация детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения будет эффективной при соблюдении следующих педагогических условий:

- 1) создание психологически комфортной атмосферы в процессе организации совместной деятельности учащихся
- 2) учет интересов и наклонностей детей с ОВЗ при организации внеурочной работы с использованием театральной терапии.

Для достижения поставленной цели, а также для подтверждения гипотезы необходимо было решить следующие задачи: На основе изучения психолого-педагогической литературы изучить сущность и содержание социализации детей с ограниченными возможностями здоровья как педагогическое явление. Выявить и обосновать особен-

ности педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявить и обосновать педагогические условия организаций педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации в общеобразовательной школе. Реализовать и выявить эффективность педагогических условий организаций педагогической поддержки в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

В контексте нашего исследования будем придерживаться следующего определения: социализация — это сложный непрерывный процесс, протекающий на биологическом, психологическом и социальном уровнях, при котором, с одной стороны, потребности отдельно взятой личности адаптируются к потребностям общественным (или отвергаются ею); педагогическая поддержка — это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни (О. С. Газман). [2, с. 19]

Исследование уровня социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ проводилось на базе начальной школы ОЧУ «ИППГ» г. Ишима (экспериментальный класс). В эксперименте приняли участие ученики 4 класса в количестве 30 человек.

Для того чтобы обеспечить улучшение процесса социализации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы и для реализации педагогических условий, была проведена система занятий с использованием театральной терапии на основе образовательной программы педагога дополнительного образования Натальи Тимофеевны Поповой «Круг».

Данные мероприятия обеспечили возможность личностного роста всех учеников, основанного на создании психологически комфортной атмосферы в процессе организации совместной деятельности учащихся и учета интересов и наклонностей детей с ОВЗ при организации внеурочной работы с использованием театральной терапии.

Для того чтобы проверить эффективность нашей работы на формирующем этапе, основными критериями социализации мы определили:

Критерии	Показатели	Методики оценки
Самоидентификация	Выявление системы представления ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди	Мое состояние
Самоидентификация места в коллективе	Изучение межличностных отношений в коллективе	Социометрия
Самоидентификация своего места в мире	Оценка удовлетворенности условиями ОУ, в котором пребывает ребенок	Методика оценки удовлетворенности ребенка жизнью в учебном заведении

На основе выделенных критериев были определены следующие уровни социализированности детей с ОВЗ:

Низкий уровень — дети с заниженной самооценкой, испытывают трудности в учебе, плохие межличностные отношения, не проявляют желание общения с окружающими, с негативным эмоциональным настроем, требование школы и просьбы учителя воспринимаются «в штыки», не воспринимаются коллективом, нет желания посещать школу, являются изгоем в коллективе, имеют высокий уровень дискомфорта, неуверенность и повышенную самокритичность.

Средний уровень — самооценка занижена, нейтральное отношение в коллективе, посещают школу, но не имеют большого желания это делать, в большей степени для общения с друзьями, учеба для них не интересна. Предметы и занятия выбирает по принципу «нравится-не нравится». Достаточно активно участвуют в жизни школы, но нет стремления к самостоятельности.

Высокий уровень — дети с адекватной самооценкой, в хороших отношениях в классе, с желанием посещает занятия, положительно относятся к школе и своему коллективу. Их характеризует самостоятельность и тяга к самообразованию. Проявляют желание исполнять школьные требования, просьбы учителя. Ученик общительный, с положительным эмоциональным настроем. Проявляет доверительные отношения в классе.

По результатам методики «Мое состояние» ребенок с ОВЗ находился на низком уровне, которому соответствует характеристика «Поведение зависит от окружающих. Ученик легко падает духом, с трудом занимается тем, что ему не нравится. На ученика оказывает влияние окружающая обстановка. Он не всегда является хозяином своих решений, зависит от настроения своего и чужого, бывает слишком эмоционален». После проведения системы занятий

с использованием театральной терапии ребенок с ОВЗ практически достиг нижней планки среднего уровня самооценки, ему не хватило 1 балла. При этом динамика данного ребенка оказалась самой высокой из всего класса, что говорит об эффективности проведенных занятий направленных на социализацию детей с ОВЗ. По проведении методики «Социометрии», на констатирующем этапе, ребенок с ОВЗ в результате исследования получил статус «оттесненный», при повторной исследовании он получил статус «принятый». По результатам методики оценки удовлетворенности ребенка жизнью в учебном заведении, можно сделать вывод о том, что в классе произошли очень значимые изменения: на 5 человек изменилось количество полностью удовлетворенных детей, на 1 человека (ребенок с ОВЗ) увеличилось количество детей со средней степенью удовлетворенности жизнью в школе.

На основании полученных данных можно сделать вывод об эффективности программы социализации детей на основе педагогической поддержки. Данные мероприятия обеспечили возможность личностного роста всех учеников, основанного на создании психологически комфортной атмосферы в процессе организации совместной деятельности учащихся и учета интересов и наклонностей детей с ОВЗ при организации внеурочной работы с использованием театральной терапии.

Такой подход позволяет создать условия для дальнейшего раскрытия потенциала каждого ребенка, в частности таких особенных детей, как дети с ОВЗ. Психологический комфорт, который позволяет создать программа педагогической поддержки, создает базис, позволяющий детям комфортно обучаться вместе с «особенными» детьми. Педагогическая поддержка на основе культурологического подхода позволяет нивелировать проблемы в отношениях между здоровыми детьми и детьми с ОВЗ.

Литература:

1. Брызгалова С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. — 2010. — № 3. — С. 14–20.
2. Газман, О. С. Основы интегрированного обучения [Текст] / О. С. Газман. — М.: Просвещение, 2008. — 19 с.
3. Прохоров, А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности [Текст] / А. О. Прохоров. — М.: ПЕР-СЭ, 2004. — 176 с.
4. Рытченко, Т. А. Психология и педагогика [Текст] / Т. А. Рытченко // Учебно-практическое пособие. — М.: МЭСИ, 2000. — 85 с.
5. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянов. — М.: Академия, 2008. — 673 с.

6. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. — М.: МГУ, 2015. — 180 с.

Педагогические условия развития смысловой произвольной памяти у детей дошкольного возраста

Постникова Оксана Валерьевна, старший воспитатель
Детский сад № 55 «Сулусчаан» — филиал АН ДОО «Алмазик» (г. Мирный, Республика Саха-Якутия)

В статье рассмотрен вопрос о становлении произвольной памяти в дошкольном возрасте, возможностях ее развития в процессе целенаправленного обучения, условия ее развития.

Ключевые слова: память, произвольная память, процессы памяти, дошкольник, условия развития памяти

Память выступает как специфическая форма отражения действительности, которая обеспечивает накопление, сохранение и воспроизведение впечатлений об окружающем мире. Благодаря памяти формируется система знаний, умений и навыков.

Память как процесс состоит из нескольких процессов, к числу которых относятся запоминание, сохранение, забывание, восстановление. Запоминание обеспечивает ввод информации в память через включение поступающих элементов в соответствующие системы ассоциативных связей. Сохранение представляет собой процесс удержания информации на протяжении определенного времени. Сохранение взаимосвязано тесным образом с забыванием. Забывание это процесс, который характеризуется уменьшением возможности припоминания и воспроизведения информации. Более сложной формой установления является воспроизведение, при котором актуализируются известные по прошлому опыту мысли, образы, переживания, движения. Существенной особенностью воспроизведения является его избирательный характер: оно связано с переработкой воспринятого, которого определяется конкретными условиями и задачей деятельности, а также индивидуальными особенностями субъекта, тем, как он понимает и переживает воспроизводимое. Память нельзя рассматривать вне зависимости от особенностей и свойств личности, её актуального состояния: направленности, мотивации, склонностей, интересов, уровня активности.

На протяжении дошкольного возраста память интенсивно развивается. Этот процесс идет в нескольких направлениях: происходит постепенное дополнение и замещение механической памяти логической памятью, непосредственное запоминание постепенно переходит в опосредованное, произвольное запоминание сменяется произвольным.

Л. С. Выготский, В. С. Мухина подчеркивают, что в дошкольном возрасте преобладает произвольная память. У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, прерывистость действия, движения, контраст. Именно поэтому малыши долго помнят персонажей, которых воспитатели включают в сюр-

призные моменты. Неожиданность появления и новизна игрушки в совокупности с эмоциональностью воспитателя оставляют глубокий след в памяти ребенка. Важнейшее изменение в памяти дошкольника происходит примерно в 4-летнем возрасте. Память приобретает элементы произвольности. Раньше запоминание материала происходило попутно с выполнением какой-либо деятельности: малыш играл и запомнил игрушку, слушал сказку и запомнил её, рисовал и запомнил названия цветов спектра. В старшем дошкольном возрасте память постепенно превращается в особую деятельность, которая подчиняется специальной цели запомнить. Ребенок начинает принимать указания взрослого запомнить или припомнить, использовать простейшие приемы и средства запоминания, интересоваться правильностью воспроизведения и контролировать его ход. Возникновение произвольной памяти не случайно, оно связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и умения подчинять свои действия относительно отдаленным целям, а также со становлением произвольных механизмов поведения и деятельности [1,4].

Первоначально цель запомнить формулируется взрослым словесно. Постепенно под влиянием воспитателей и родителей у ребенка появляется намерение что-либо запомнить для припоминания в будущем. Причем припоминание раньше, чем запоминание, становится произвольным. Дошкольник, испытывая трудности в восстановлении требуемого материала, приходит к мысли, что в прошлом плохо запомнил.

Произвольная память у детей старшего дошкольного возраста может быть сформирована на разном уровне. З. М. Истомина выделяет три таких уровня:

- для низкого уровня характерно отсутствие вычленения цели запоминать и припоминать;
- для среднего уровня характерно наличие цели, но без применения способов, направленных на ее осуществление;
- высокий уровень характеризуется наличием цели запомнить или припомнить и применением мнемических способов для осуществления этого [3].

Дети 6–7 лет достигают второго и третьего уровня развития памяти.

Главным педагогическим условием развития смысловой произвольной памяти является специальное обучение и контроль со стороны взрослого, благодаря которому детям дошкольного возраста становятся доступными логические приемы запоминания. К этим приемам относятся: группировка, схематизация, классификация, соотнесение с ранее известным.

Дети 5–6 лет уже успешно контролируют себя, запоминая или воспроизводя материал. С возрастом меняется стремление к полному и точному воспроизведению. Если в 4 года дети вносят самопоправки в пересказ в связи с сюжетными изменениями, то 5–6 летние дошкольники исправляют текстуальные неточности. Так память все больше становится подконтрольной самому ребенку.

Развитие произвольной памяти дошкольника происходит, когда взрослый побуждает ребенка к сознательному воспроизведению своего опыта в игре, продуктивной и речевой деятельности, при пересказе, заучивании, рассказывании, сочинении историй и сказок, то есть ставит цель «вспомни». Важно, чтобы требование запомнить было вызвано потребностями той деятельности, в которую включен дошкольник. Ребенок должен понимать, зачем нужно запоминать. Использование усвоенных знаний должно следовать вскоре за запоминанием.

Важный момент в развитии произвольной памяти старших дошкольников — обучение логическим приемам запоминания. Ведь именно 5–6 летние дети впервые принимают указания, как надо запоминать. Овладение приемами запоминания зависит от следующих условий:

- степени освоения соответствующих мыслительных операций;

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 190 с.
2. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. 162 с.
3. Истомина З. М. Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. Леонтьева А. Н. и Запорожца А. В. — М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
5. Семенов М. А. Роль игры в развитии произвольной памяти у современных дошкольников 5–6 лет: автореферат диссер. на соиск. уч. степени магистра. М, 2014. 19 с.
6. Смирнова Е. О., Гударева О. В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 16–21.

- содержания и характера материала;
- характера обучения. Только при его организации запоминание становится логическим.
- наличия потребности в правильном и точном запоминании и припоминании, стремления проверить его результаты.

П. Я. Гальперин считает, что обучение приемам логического запоминания включает в себя 3 основных этапа:

1-й этап — практического действия (дети учатся раскладывать картинки по группам);

2-й этап — речевого действия (после предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие из них можно отнести к той или иной группе);

3-й этап — умственного действия (на этом этапе распределение картинок по группам осуществляется ребенком в уме, затем он называет группу) [2].

Поскольку ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, то в игровой деятельности создаются благоприятные условия для развития смысловой произвольной памяти. Для этого могут быть использованы разные виды игр, среди которых особенно выделяют исследователи дидактические игры.

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать вывод о том, что развитие смысловой произвольной памяти в дошкольном возрасте эффективно происходит в процессе целенаправленного обучения. В ходе такого обучения важно осуществлять знакомство детей с приемами логического запоминания, упражнять их в использовании данных приемов в игровой деятельности, учитывать уровень развития произвольной смысловой памяти детей.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 13 (117) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюк К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешнев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.
Художник: Шишков Е. А.
Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;
фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297