

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 10 (90) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических 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*

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*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

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*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Николай Николаевич Блохин (1912–1993) — российский хирург-онколог, академик АН СССР и АМН СССР, общественный деятель.

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

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».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

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)

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)

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

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

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

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, 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)

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)

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

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

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат 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)

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Агеев И. О., Куимова М. В.**
К вопросу обучения аудированию (на примере упражнений на преодоление фонетических трудностей восприятия иноязычной речи)... 1069
- Аксёнова Н. В., Петрова О. А.**
Преимущества использования аутентичных видеоматериалов 1950–60х годов для формирования социокультурной компетенции в техническом вузе..... 1070
- Алимов Б. М., Едылбаев У.**
Метод построения двух точек в различных октантах 1073
- Алимов Б. М., Уразкелдиев А. Б.**
Построение трех и более геометрических фигур на одной модели1077
- Аношкова Т. А.**
Особенности высшего образования в США в условиях глобализации 1080
- Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**
Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения») 1082
- Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р.**
Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении 1086
- Атоев Э. Х., Гайбуллаев Х. С.**
Проблемы разработки и стандартизации дидактических тестов 1088
- Атоев Э. Х., Тураев Ф. Ф.**
Нормативные характеристики отбора тестовых заданий 1089
- Атоев Э. Х., Шомуродов А. Ю.**
Применение компьютерных дидактических тестов в учебном процессе 1091
- Бахриддинова Н. М., Савриева И. Б.**
Контроль и реализация действий как элемент саморазвития учащихся 1092
- Беляков А. В.**
Содержательный аспект понятия «физическая культура» в педагогической науке 1094
- Болдырева Н. Г., Сапрыкина О. В., Чеснокова В. И.**
О технологии коллекционирования как эффективной форме взаимодействия с родителями 1096
- Бредихина Г. В., Перегудина Е. В.**
Профориентационная работа как важная составляющая в содействии трудоустройства выпускников 1098
- Брюханова И. И., Пантыкина В. М.**
Совместная деятельность с родителями по формированию у дошкольников привычки к здоровому образу жизни 1102
- Быканова О. А., Филиппова Н. В.**
Непрерывность математического образования в экономическом вузе, как составная часть подготовки высококвалифицированных экономистов в реалиях современного мира . 1104
- Васильева С. Н., Мазина О. Н.**
Теоретические предпосылки исследования проблемы формирования социальной активности молодежи 1105
- Васильева Т. В.**
Особенности объектов исследования в естественных и инженерных дисциплинах: взгляд преподавателя русского языка как иностранного 1108
- Вердеш А. А.**
Роль аудирования в речевой деятельности и процессе обучения иностранному языку... 1110

Воробьева И. М. Академическая мобильность студентов как важный инструмент формирования глобальной образовательной среды в российском вузе.....	1113	Горбатова Т. Н., Рыбушкина С. В. Коммуникативная мобильность в рамках иноязычного пространства как важная составляющая профессиональной компетенции специалиста	1143
Воробьева И. М. Иностранные студенты в российском вузе: повышение конкуренции российского образования или вынужденная необходимость	1115	Давлатова М. Х. The role of songs in learning English.....	1145
Воробьева И. В. Особенности и педагогическая поддержка детско-родительских отношений в неполной семье.....	1119	Дворская Н. И. Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников	1147
Галеева Е. С. Педагогические механизмы саморегуляция учебной деятельности: теоретико-исторический аспект	1121	Дресвянина А. М., Хамидулина Ю. В. Игры на сплочение детского коллектива	1150
Галушкина А. В. Рефлексия как средство развития подростков во внеурочной деятельности школы	1124	Дырда Г. П. Формирование личности ребёнка в процессе ознакомления с искусством	1151
Гаранькина Г. Е. Формы и методы работы социального работника с семьей ребенка-инвалида	1126	Ерёмина М. Ф. Конструирование деловых игр по экономике	1154
Гилева Н. С. Создание предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	1128	Жаббарова Д. Д. Организация творческой деятельности учащихся на основе инновационных технологий	1157
Горбатова Т. Н., Кудряшова А. В., Рыбушкина С. В. Коммуникативно-деятельностный подход в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза.....	1139	Жумаева Ш. Ш. Drills and Dialogues in English lessons.....	1160
Горбатова Т. Н., Кудряшова А. В., Рыбушкина С. В. Самостоятельная работа студентов в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза.....	1141	Зарипова М. Д. Предупреждение несчастных случаев при проведении лабораторных занятий	1163
		Затонов И. А., Никонова Е. Д., Кобзева Н. А. Extracurricular activities in EFL context	1165
		Иванов В. В. Развитие самостоятельности кадет с использованием метода проектов	1166

ПЕДАГОГИКА

К вопросу обучения аудированию (на примере упражнений на преодоление фонетических трудностей восприятия иноязычной речи)

Агеев Илья Олегович, студент;

Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Обучение иностранному языку в контексте межкультурного общения является актуальной задачей при подготовке специалистов. В настоящее время значительно расширились возможности для профессионального межкультурного общения (международные конференции, семинары и т.д.), что, в свою очередь предполагает высокий уровень знаний иностранного языка.

Обучение иностранному языку невозможно без понимания иноязычной речи на слух, т.е. аудирования. Аудирование включает следующие умения:

- дифференцировать воспринимаемые звуки;
- интегрировать звуки в смысловые комплексы;
- удерживать звуки в памяти во время слушания;
- осуществлять вероятностное прогнозирование;
- понимать воспринимаемую звуковую цепь [4].

Обучая аудированию необходимо:

- развивать слуховую память;
- развивать слуховую реакцию;
- формировать аудитивные навыки;
- учить обучающихся выделять главное в потоке информации [2].

Трудности в процессе аудирования можно разделить на три группы:

- фонетические:
 - восприятие отдельных языковых явлений на уровне слов и структур;
 - узнавание слов в контексте.
- грамматические (наличие грамматических форм, не свойственных родному языку);
- лексические (необходимо вырабатывать у обучающихся способность понимать информацию даже при наличии незнакомых языковых явлений, путем их фильтрации).

Кроме того, к трудностям аудирования относятся:

- индивидуальная особенность произношения;
- тембр и высота голоса;
- темп речи;

— дефекты речи.

Разрабатывая комплекс упражнений для аудирования, следует учитывать:

- взаимодействие аудирования и говорения;
- наличие подготовительных и речевых упражнений;
- постепенное увеличение трудностей [1, 3].

Приведем несколько примеров упражнений на преодоление фонетических трудностей восприятия иноязычной речи.

1. Прослушайте следующие слова и поднимите руку, услышав слово со звуком
2. Прослушайте и повторите несколько пар слов:

[i:] — [i]	<i>feel — fill keen — kin leap — lip</i>
[i] — [e]	<i>bill — bell lift — left pin — pen</i>
[e] — [æ]	<i>bed — bad letter — latter men — man</i>
[æ] — [a:]	<i>back — bark carry — car hat — heart</i>
[a:] — [o:]	<i>far — four part — port star — store</i>
[u:] — [u]	<i>food — foot pool — pull shoot — should</i>
[u] — [o]	<i>good — god look — lock put — pot</i>

3. Прослушайте слова. Найди в каждой строчке то слово, которое произносится:

[f] — [θ]	<i>fin — thin four — thaw freeze — threes</i>
[t] — [d]	<i>fate — fade neat — need pay — day</i>
[f] — [v]	<i>fast — vast fine — vine proof — prove</i>
[b] — [p]	<i>bear — pear bride — pride cub — cup</i>
[s] — [θ]	<i>face — faith pass — path worse — worth</i>
[k] — [g]	<i>back — bag dock — dog duck — dug</i>

[l] — [r]	<i>lace — race lighter — writer play — pray</i>
-----------	---

4. Определите количество слогов в услышанных предложениях.

5. Прослушайте предложение и скажите, сколько в нем слов.

6. Пронумеруйте данные слова в соответствии с той последовательностью, в которой они звучат.

7. Прослушайте предложения. Скажите сколько вопросительных, утвердительных, отрицательных предложений Вы услышали.

Таким образом, аудирование занимает важное место уже на начальном этапе обучения иностранному языку и предполагает систематичность обучения. Сформированные навыки и развитые умения аудирования способствуют пониманию иноязычной речи, подготавливают говорение, обеспечивают возможность общения на иностранном языке.

Литература:

1. Малыгина, Е. В. Комплекс упражнений для обучения аудированию // Молодой ученый. 2010. № 7. с. 283–287.
2. Овсянникова, А. Ю. Обучение аудированию на уроках иностранного языка. http://www.rusnauka.com/15_APSN_2010/Philologia/65699.doc.htm (дата обращения: 15.05.2015).
3. Перфилова, С. Е. Обучение аудированию на начальном этапе // Новый филологический вестник. 2010. № 3 (14). с. 154–158.
4. Рогова, Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 224 с.

Преимущества использования аутентичных видеоматериалов 1950–60х годов для формирования социокультурной компетенции в техническом вузе

Аксёнова Наталия Валерьевна, старший преподаватель;
Петрова Ольга Андреевна, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: технический вуз, аутентичные материалы, видеоресурсы, компетенции, стереотипизация, межкультурная коммуникация, языковая среда, социализация

В текущем глобализованном мире мы все чаще встречаемся с людьми другой культуры. Поэтому факт, о непрерывном взаимодействии разных стран с различной культурой, является очевидным. Это взаимодействие присутствует совершенно в любой деятельности человека и с каждым днем оно растет, привлекая к этому новых людей. И конечно же, все мы понимаем, что для того чтобы поддерживать эту коммуникативную связь, людям необходимо иметь соответствующие навыки и знания. В данном случае подразумевается знание различных культурологических аспектов той или иной страны, например лингвистических, эстетических, этических и т. д. Другими

словами у человека должна быть сформирована социокультурная компетентность по отношению к стране, с которой происходит коммуникативная связь.

Говоря о культурной компетенции необходимо, прежде всего, разобраться, какой смысл вложен в этот термин. Обращаясь к различным источникам и обобщив имеющуюся информацию можно прийти к следующему выводу. Компетенция — это круг деятельности или та область вопросов, в которой человек хорошо осведомлен. Также, компетенция предполагает готовность и умение жить, а также взаимодействовать в современном многокультурном мире. Поэтому социокультурная компе-

тенция играет особую роль в становлении человека в обществе.

В первую очередь, это необходимо для того, чтобы можно было учесть многие культурные особенности, например, обычаи, нормы, социальные условности, правила невербального общения, социальные стереотипы и т.д., которые присутствуют в какой-то определенной стране. Таким образом, во время общения можно избежать каких-то неловких ситуаций, которые могут возникнуть в случае вашей некомпетентности [1, с. 224]. Также, формированием социокультурной компетенции подразумевает преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, которые формируются в нас не зависимо от того хотим мы этого или нет. И, как правило, эти самые стереотипы позже мешают нам при общении с человеком другой культуры. Помимо этого, социокультурная компетентность возвращает в нас толерантность к представителям другого языка и других культур.

Из вышесказанного становится ясно, что у человека должна быть заложена хотя бы основа социокультурной компетенции, которую он может потом развивать дальше, формируя устойчивую конструкцию из своих знаний. И без сомнений, чем раньше человек начнет заниматься расширением своих знаний в различных культурологических аспектах, тем лучше. Таким образом, работа по закладыванию простейших основ культурологических особенностей и аспектов, начинается с введением учебного процесса в жизнь человека. После усвоения основной информации происходит ее последующие формирование. У учащихся эта самая основа и последующее формирование социокультурной компетенции проходит непосредственно на занятиях английского или любого другого изучаемого языка. Ведь во время занятий, помимо того, что ученики знакомятся с другим языком, они так же сталкиваются с культурными особенностями страны изучаемого языка. В противном случае, без обращения к культуре страны изучаемого языка, преподавание иностранного языка можно считать не полноценным и даже в какой-то степени бессмысленным. Так же, во время знакомства с другой культурой, путем сравнения, студент начинает осознавать особенности и своей культуры, что не менее полезно и важно для человека, который является звеном в цепочке коммуникации. Рассуждая же о связи между формированием социокультурной компетенции и основных целях образования, такие как развивающие, воспитательные или практические, можно сказать, что они неразрывно связаны друг с другом. Другими словами, изучая иностранный язык, у человека не только формируется культура мира в сознании, но и развивается желание участвовать в межкультурной коммуникации.

Так какими же способами можно добиться формирования социокультурной компетенции, которая так необходима?

По мнению многих специалистов, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в саму атмосферу культуры, традиций, обычаев и соци-

альных норм страны. Однако ввиду того, что в большинстве случаев учащиеся не имеют такой возможности, необходим поиск эффективных путей и способов развития социокультурной компетенции [2, с. 188] вне языковой среды. Конечно же, главным компонентом в формировании компетенции во время обучения является учебный текст. Он может быть выражен в форме тематического текста, диалога, стиха, письма и т.д. Однако есть и другие варианты развития компетенции в учащихся. Следующий вариант предполагает использование аутентичных видеоматериалов в виде фильмов или сериалов [3, с. 92].

Изучение иностранного языка с помощью аутентичных видеоматериалов [4, с. 519], [5, с. 634] имеет несколько достоинств. Во-первых, в большинстве случаев актеры общаются именно на настоящем «разговорном» языке. То есть, просматривая такой видеоматериал, обучающийся будет знакомиться именно с «живым» языком, а не адаптированными книжными фразами. Во-вторых — это интерес от просмотра фильма или сериала, который служит стимулом к изучению языка. То есть, в отличие от других источников информации, видеоматериалы интересно смотреть большому количеству людей. Видеоматериалы с субтитрами как раз и являются тем, что совмещает в себе «приятное с полезным» [6, с. 629], [7, с. 283].

В нашем случае мы выбрали зарубежный сериал 60-х годов родом из США, и этот выбор не был случайным. Во-первых, причиной использования такого видеоматериала стало то, что в то время телевидение еще не отошло так далеко от театра, и в этом есть свои конкретные плюсы. Из-за того, что даже сериалы были более «театральными», в них присутствовало меньше сленга, который затрудняет понимание иностранной речи. Но главным преимуществом большей театральности старых телевизионных программ является более четкое произношение, которое было призвано компенсировать недостаточную развитость звукозаписывающей аппаратуры. Также, поскольку развитие техники позволяло лишь крайне ограниченный монтаж видеоматериалов, сериалы 50-х и 60-х годов снимались на киноленту, монтировались в киноленте, и переводились в видеоформат лишь при трансляции с помощью «Телесина». Для нас это означает, что доступные сейчас записи сделаны с кинолентки и поэтому имеют более качественный видеоряд, чем, скажем, архивные записи новостей того же периода.

Для того чтобы убедиться в наличии заявленных преимуществ был просмотрен видеоролик современного производства. Разница была заметна почти с первых минут. Речь была сложной для понимания из-за различных речевых оборотов [8, с. 467], которые присущи данной культуре, и которые отсутствуют в старых видеоматериалах, поскольку в те годы реалистичная передача мелких «низких» культурных особенностей и отклонений речи от языковой нормы считалась вредной. Так же, речь в современном аутентичном видеоматериале состояла не из простых коротких фраз, которые облегчают понимание услышанного, а из серий плохо разделенных предложений, слова

в которых сливались почти воедино, и студентам уловить смысл при этом было довольно тяжело [9, с. 647].

Во-вторых, кроме языковых причин, есть и причины культурологического свойства. Студенты в той или иной мере знакомы с современной видеопродукцией. Так как сериал, все-таки показывает какие-то аспекты нашей жизни, мы можем на конкретных визуальных примерах выделить для себя какие-то определенные моменты в общении между людьми, которые не изменились за несколько десятилетий. Например, как происходит невербальное общение между героями. Ведь чаще всего невербальное общение не изменяется в течение времени. Жесты, мимика, интонация и прочее, все это, остается неизменным. Так, сравнивая жесты из современных видеоматериалов и 60-х годов, человек может определить для себя, что является основой в невербальном общении, а не его временным этапом.

В-третьих, существует практическая причина: вероятность того, что кто-то смотрел данный видеоматериал ранее — очень мала. А значит, преподавателю будет проще выяснить, кто действительно понимает смысл увиденного и услышанного, а кто просто помнит содержимое видеоматериала.

Мы рассмотрели несколько различных сериалов тех времен и выбрали «Сумеречную зону». На наш выбор повлияло несколько факторов. Во-первых, «Сумеречная зона» — это антология, то есть, отдельные серии никак не связаны друг с другом. Это дает преподавателю возможность выбирать серию, подходящую под изучаемую в данный момент тему и не думать о том, как объяснить отношения между персонажами, сложившиеся на протяжении предыдущих серий. Во-вторых, длительность одного эпизода этого сериала — 25 минут, причем приблизительно в середине всегда есть сюжетно-обусловленное место для рекламной паузы, сопровождаемое «отбивкой», что упрощает работу с видеоматериалом. В-третьих, эпизоды сериала отличаются интересными сюжетами, сделавшими их классикой телевизионного искусства и поддерживающими интерес зрителей к происходящему.

Использование видеоматериалов происходило следующим образом. Видео просматривалась небольшими смысловыми отрезками, после чего шло обсуждение того что случилось в данном моменте и какие присутствуют особенности, например, в речи, поведении, обстановке и т.д. Именно таким образом, с помощью видеоматериала

и удается расширить границы социокультурной компетенции. Запоминание конкретного визуального примера и обсуждение полученную информации способствует тому, что развиваются навыки понимания на слух и порождения речи. Вопросы ориентированы в значительной мере на повтор и пересказ услышанного и увиденного. Во время рекламной паузы, в середине сюжета, а также после окончания эпизода, обсуждение направлялось на оценку и прогнозирование ситуации, оценку характера персонажей и другие задачи, требующие более серьезного размышления и использования порождения языковых конструкций, а не лишь повторения.

Конечно же, минусы в данном случае тоже имеются. Во-первых, здесь очень ясно отражается идея расизма. Для того времени это было вполне нормальной ситуацией. В видеоматериалах того времени, афроамериканцы и другие национальности отличные от американцев отсутствуют в сценах повседневной жизни. Хотя реальность вовсе не была такой. Сейчас, в современности, реальность отображается такой, какая она есть. То есть, мы спокойно можем увидеть сцену, где будут участвовать люди разных национальностей.

Во-вторых, в данном сериале отображается еще одна идея — сексизм. В сериале женщины, занимают второстепенное место в жизни общества. Под второстепенным местом подразумевается тот факт, что женщина выступает в роли домохозяйки, жены. В сериале тех годов мы не увидим того, что женщина занимает какую-либо руководящую должность или работает наравне с мужчинами. Другими словами, если в современном сериале женщина и мужчина могут находиться на одном уровне и занимать одинаковую позицию в обществе, то в сериале 60-х годов проводилась четкая грань, между ролью мужчины и женщины.

Работа со старыми сериалами (обсуждение тех или иных сцен, проблемных моментов, задания на воспроизведение монологической речи) — отличный способ использования аутентичного материала на занятиях по иностранному языку как со студентами уровня А2, так и В1. Использование аутентичных видеоматериалов становится неотъемлемой частью учебного процесса поскольку студенты оказываются вовлеченными в искусственно-созданную языковую среду, а просмотр, и последующая за ним дискуссия становятся средствами формирования иноязычной компетенции. Все-сторонне-развитая вторичная языковая личность оказывается готовой к погружению в языковую среду.

Литература:

1. Аксенова, Н.В. Обучение иностранному языку в техническом вузе на платформе «Blackboard» // Молодой ученый. — 2009. — Вып. 7. — с. 223–226.
2. Степура, С. Н. New and old methods in teaching and learning English / N. S. Sipkova, S. S. Klimoshenko, S. N. Stepura // Коммуникативные аспекты языка и культуры. Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Под ред. С. А. Песоцкой. — Национальный исследовательский Томский политехнический университет. — Томск. — 2014. — с. 187–190.
3. Куимова, М. В., Вакарчук В. М. Аутентичные видеоматериалы в процессе самостоятельной работы студентов технического вуза по дисциплине «Иностранный язык» // В мире научных открытий. — 2014. — Вып. 7 (55). — с. 91–99.

4. Пичугова, И.Л. Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по профессиональному иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — Вып. 5 (85). — с. 518–522.
5. Тумакова, Н.А., Захарченко Е.А. Активизация иноязычной коммуникативной деятельности студентов посредством видеоматериала // Молодой ученый. — 2015. — Вып. 4. — с. 633–635.
6. Тумакова, Н.А., Захарченко Е.А. Мультимедийные средства как способ интенсификации образовательного процесса в вузе // Молодой ученый. — 2015. — Вып. 4. — с. 629–633.
7. Краснова, Т.И. Видео интернет-ресурсы в учебном процессе // Молодой ученый. — 2012. — Вып. 9. — с. 281–283.
8. Аксенова, Н.В., Шепетовский Д.В. Использование электронного ресурса Википедии в обучении чтению на начальном этапе в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2014. — Вып. 1. — с. 465–468.
9. Шепетовский, Д.В. Работа с числительными на занятии по английскому языку в техническом вузе // Молодой ученый. — 2015. — Вып. 4 (84). — с. 647–649.

Метод построения двух точек в различных октантах

Алимов Бахтияр Милибаевич, кандидат технических наук, доцент;
Едылбаев Унарбек, ассистент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

В работе приведен метод построения двух точек в 8-ми октантах в пространственной системе координат и в плоскости — эюры. Описана схема построения данных по численным значениям двух точек. Приведены графические примеры построения этих точек.

Ключевые слова: октант, точка, плоскость, горизонталь, фронталь, профиль, система, координата, ось, эюра, проекция, ортогональ.

При проведении занятий по разделу «Точки в четвертях и октанта пространства» задается в качестве примера одна точка по проецированию точки в различных положениях квадранта плоскости проекции [1]. Нами предлагается для лучшего усвоения темы задавать в различных октантах по две точки, например, $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$. Одну точку A задаём постоянной величиной координат, например, точку $A(25; 15; 20)$, которая располагается в пространстве над плоскостями H, V, W системы, а другую точку B по переменной величине, которая находится во фронтальной или горизонтальной (профильной) плоскостях, т.е. в первом октанте задаются численные значения — $B(30; 0; 10)$; во втором октанте — $B(30; 10; 0)$ и т.д. Здесь даем некоторое их пояснения, т.к. точка является абстрактной величиной, то не имеет размеров, поэтому показывается на чертеже в виде кружочки. Также объясняем, что точка может быть каким-нибудь геометрической фигурой (шар, цилиндр) или деталью узла механизма: подшипником, колесом, сателлитом, т.е. точка является каким-то условным понятием в начертательной геометрии.

При решении задачи, студентам показываем макет пространственной системы координат с 8-ю октантами (рисунок 1, а) и объясняем их суть: показываем точку A на первом октанте с белой отметкой, а другую точку B — с красной отметкой, в дальнейшем при переходе на второй октант располагаем точку A — по координатной оси с белым цветом, а точку B — красным цветом

и т.д. вплоть до 8-го октанта. Затем показываем расположение точек A и B в эюре (рисунок 1, б), здесь полумакет пространственной системы является подвижными, вращая переднюю полу горизонтальной плоскости H вокруг оси OX , горизонталь H опускаем вниз до вертикальной линии, которая совмещается с фронтальной плоскостью V_1 , при этом задняя часть горизонтальной плоскости H_1 поднимается вверх до совпадения с фронтальной плоскостью V . Также происходит изменения и с профильной плоскостью W , передняя часть плоскости W при вращении вокруг оси OZ направо совпадает с фронтальной плоскостью V_1 , а задняя часть профильной плоскости W_1 вращаясь налево совпадает с фронтальной плоскостью V .

На рисунке 2 и 3 показаны примеры проецирования двух точек A и B в различных октантах пространственной системы координат и в эюре, например:

1. По заданным численным значениям находим точку $A(25; 15; 20)$, которая находится в первом октанте (рисунок 2, а, б), здесь горизонтальная проекция a' точки A расположена под осью OX , вертикальная проекция a'' — над осью OX , а профильная проекция a''' над осью OY_1 . Точку B задаем другим численным значением $B(30; 0; 10)$. Здесь точка B принадлежит фронтальной V плоскости и расположен на верхней полуплоскости V_1 так что вертикальная проекция b'' располагается над осью OX , а горизонтальная проекция b' лежит на оси OX , поскольку проектирующий луч совпадает с плоскостью

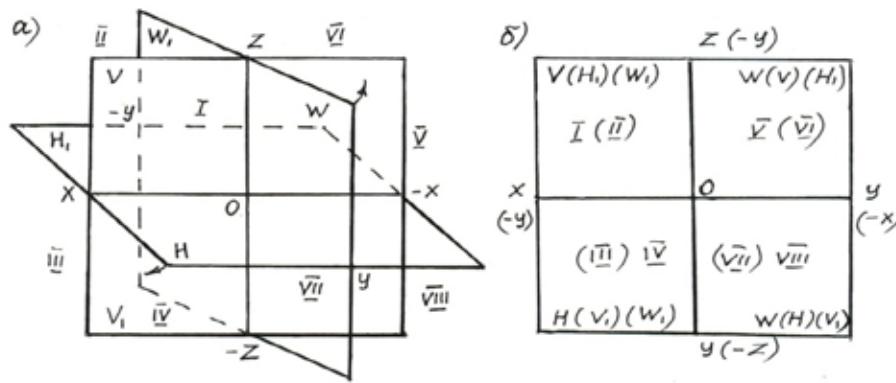


Рис. 1. Пространственная (а) и плоскостная (б) модель октантов

V. Также, только на другой оси **OZ** лежит профильная проекция b''' .

Все точки $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$ равномерно расположены во всех трех четвертях проекции эпюры. При совмещении плоскостей проекций надо иметь в виду, что ось **OY** как бы распадается на две прямые, из которых одна остаётся на горизонтальной плоскости $H(OY)$, а другая — на фронтальной плоскости $W(OY_1)$. И между этими двумя осями **OY** и OY_1 образуется разрывная или нулевая плоскость, где не приводится ортогональные проекции точки, а используется для вспомогательной части чертежа, т.е. проводятся дуговые линии. Поэтому в эпюре (рисунок 2, б) используется из имеющихся четырех плоскостей только три плоскости: **V**; **H**; **W**, а четвертая плоскость используется как вспомогательная плоскость, поэтому коэффициент использования плоскостей эпюры будет $K = 1,0$.

2. Точка **A** находится во втором октанте (рисунок 2, в, г). Проектируя точку **A** на плоскости **H** и **V**, получим её проекции: горизонтальную a' — на задней полуплоскости H_1 , вертикальную a'' — на верхней полуплоскости **V**, а профильная a''' — также на задней полуплоскости **W**. Численные значения точки $B(30; -10; 0)$ заданы и по ним можно определить, что точка **B** принадлежит горизонтальной **HH** плоскости, тогда одна проекция точки **B** — горизонтальная b' будет расположена над осью **OX**, а две другие проекции — фронтальная b'' и профильная b''' будет лежать на оси **OX**. При совмещении плоскости **H** с **V** задняя полуплоскость H_1 плоскости **H** перемещается вверх, а задняя профильная полуплоскость перемещается влево **xx** фронтали **V** и ось проекции расположатся выше оси **OX** и на одном перпендикуляре к ней, т.е. все точки **A** и **B** располагаются в одной четверти эпюры, а остальные три четверти плоскостей не используются, поэтому коэффициент использования плоскостей эпюры будет $K = 0,25$.

3. Точки $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$ находятся в третьем октанте и изображаются в эпюре по двум четвертям проекции (рисунок 2, д, е). Горизонтальная проекция a' расположена над осью **OX**, а фронтальная a''

и профильная a''' под осью **OX**. Точка $B(35; 0; -10)$ также располагается по двум четвертям проекции, но фронтальная b'' и профильная b''' проекции расположены на оси **OX**, а горизонтальная b' проекция над осью **OX**. Здесь проекционные точки **A** и **B** используются в двух четвертях плоскости, а остальные две четверти плоскости не используются, поэтому коэффициент использования плоскостей эпюры будет $K = 0,5$.

4. Точки $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$ находятся в четвертом октанте пространственной системы и также в эпюре располагаются по двум четвертям плоскости, только в нижней части эпюры (рисунок 2, ж, з). Горизонтальная a' и фронтальная проекции расположены под осью **OX**, а профильная a''' проекция расположена под осью OY_1 . Точка $B(30; 20; 0)$ здесь также располагаются по двум четвертям плоскости эпюры в нижней части, при этом фронтальная b'' проекция точки расположена на оси **OX**; профильная b''' проекция расположена на оси OY_1 , а горизонтальная b' проекция расположена под осью **OX**. Здесь также проекционные точки **A** и **B** используются в двух нижних четвертях плоскости эпюры, а остальные две верхние четверти не используются, коэффициент использования плоскостей эпюры, $K = 0,5$. 3

5. На рисунке 3, и, к показана эпюра пятого октанта пространственной системы. Точки $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$ в эпюре располагаются в двух четвертях плоскости проекции, только с правой стороны. Фронтальная a'' и профильная a''' проекции точки **A** располагаются над осью OY_1 , а горизонтальная a' проекция под осью OY_1 . Точка **B** принадлежит фронтальной **V** плоскости и проекции точки $B(-35; 0; 10)$ также располагаются по двум четвертям плоскости эпюры с правой стороны; горизонтальная b' проекция лежит на оси OY_1 , а фронтальная b'' и профильная b''' проекции точки расположены над осью OY_1 . Здесь используются в двух четвертях с правой стороны эпюры, а остальные две четверти плоскости с левой стороны эпюры не используются, поэтому коэффициент использования плоскостей эпюры будет $K = 0,5$.

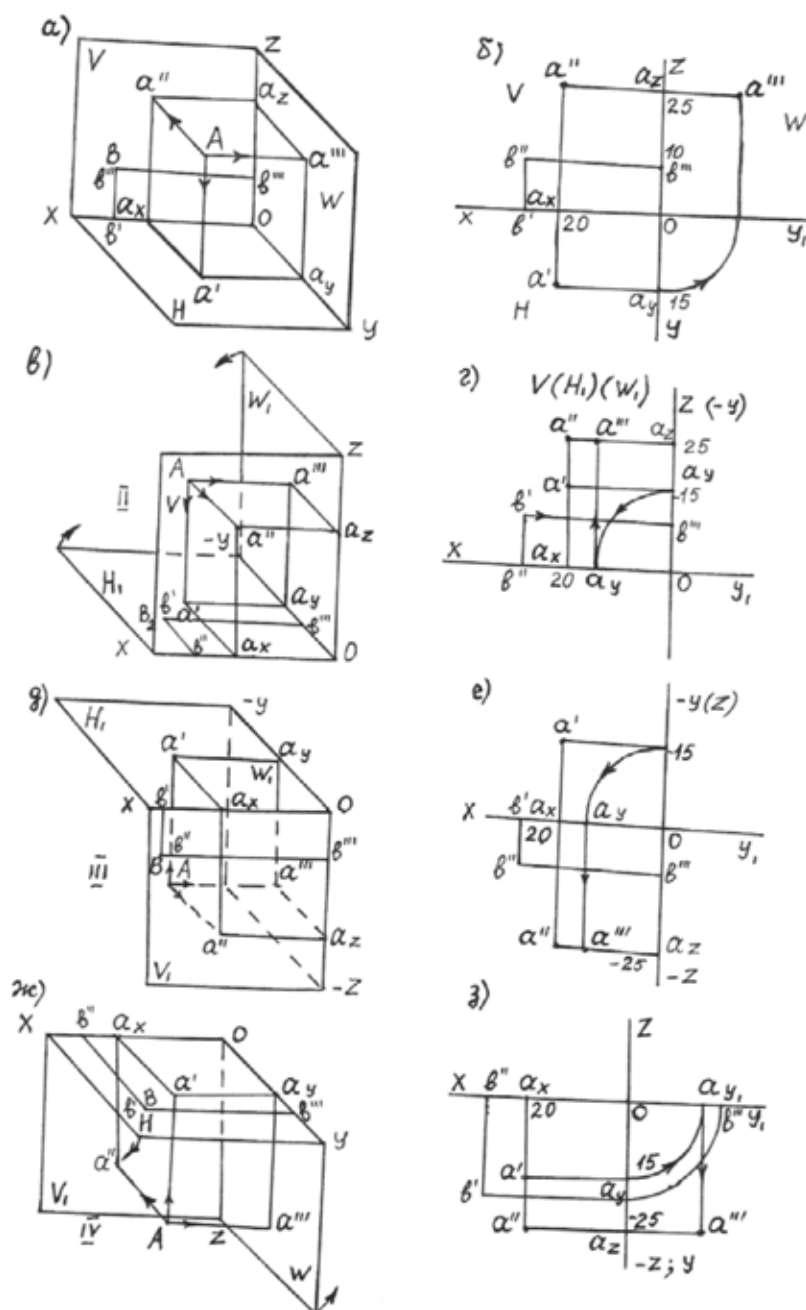


Рис. 2. Проецирование точек A и B в I-IV октантах

6. На рисунке 3, л, м приводится эпюра шестого октанта пространственной системы. Точки $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$ в эпюре располагаются по двум четвертям плоскости проекции, которые находятся в верхней части эпюры. Горизонтальная a' и фронтальная a'' проекция располагается над осью $O(-Y)$. Проекции точки $B(-30; -20; 0)$, также располагаются по двум четвертям и находятся в верхней части эпюры, фронтальная b'' проекция точки лежит на оси $O(-X)$; профильная b''' — на оси $O(-Y)$, а горизонтальная b' проекция — над осью $O(-X)$. Здесь используются в двух четвертях верхней части плоскости эпюры, а остальные две четверти в нижней части плоскости эпюры не используются, поэтому коэффициент использования плоскостей эпюры будет $K = 0,5$.

7. Точки $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$ находятся в седьмом октанте и в эпюре (рисунок 3, н, о) располагаются по трем четвертям плоскости проекции. Горизонтальная a' проекция точки расположена над осью $O(-X)$; фронтальная a'' — под осью $O(-X)$, а профильная a''' проекции точки под осью $O(-Y)$. Проекции точки $B(-30; 0; -20)$ располагаются в тех же проекциях: горизонтальная b' проекция точки лежит на оси $O(-X)$; профильная b''' лежит на оси $O(-Z)$, а фронтальная a'' расположена под осью $O(-X)$. В эпюре используется из имеющихся четырех плоскостей только три плоскости: $V; H; W$, а четвертая используется как вспомогательная плоскость, поэтому коэффициент использования плоскостей эпюры будет $K = 1,0$.

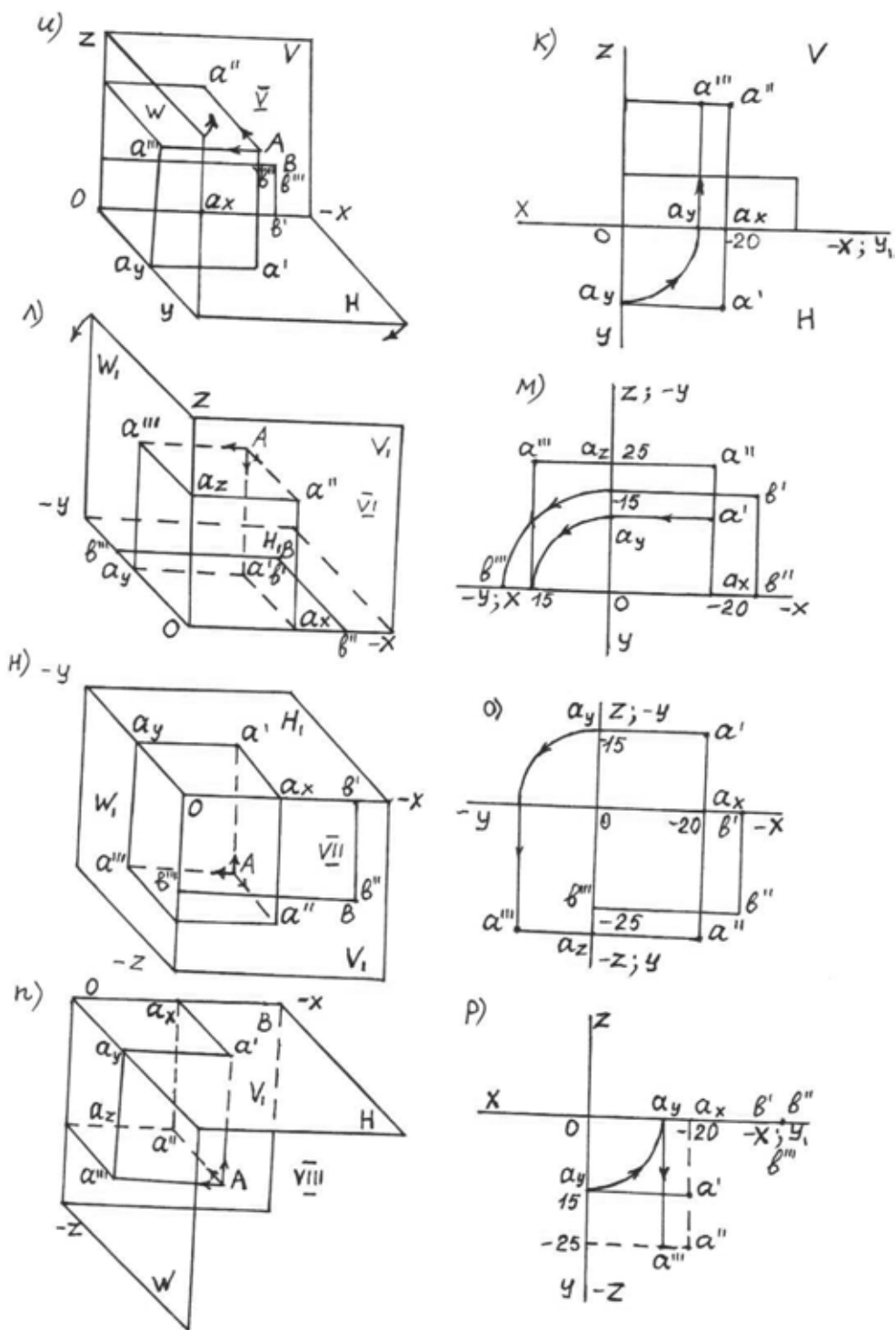


Рис. 3. Проецирование точек A и B в V-VIII октантах

8. На рисунке 3, н, р приводится эпюра восьмого октанта пространственной системы. Все точки $A(a', a'', a''')$ и $B(b', b'', b''')$ в эпюре располагаются в одной четверти. Горизонтальная a' , фронтальная a'' и профильная a''' проекции точки расположены под осью $O(-X)$. Проекция точки $B(-40; 0; 0)$ лежит на оси проекции $O(-X)$ и очевидно, что три её проекции b', b'' и b''' совпадают с точкой B на оси $O(-X)$. Здесь все ортогональные точки A и B располагаются в одной четверти плоскости

эпюры, а остальные три четверти плоскости эпюры не используются, поэтому коэффициент использования плоскостей эпюры будет $K = 0,25$.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. В эпюре видно, что используется три плоскости (V; H; W), а четвертая плоскость является вспомогательной, для проведения дуговой линии.
2. Наглядно видно, что из восьми октантов эпюры

плоскостей наиболее благоприятным октантом является первый октант, так как коэффициент использования плоскостей эпюры равно $K = 1,0$.

3. Из двух пространственной и плоскостной модели

координатных плоскостей для лучшего чтения чертежей приемлемым является плоскостная модель — эпюра.

4. В эпюре имея две ортогональные точки, всегда можно построить по ним и третью.

Литература:

1. Фролов, С.А. Начертательная геометрия. // Учебник. — М.:, 1998. — с. 240.

Построение трех и более геометрических фигур на одной модели

Алимов Бахтияр Милибаевич, кандидат технических наук, доцент;
Уразкелдиев Абдувохид Бахтиярович, кандидат технических наук, доцент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Статья посвящена одному из разделов начертательной геометрии — проецированию модели по ортогональным плоскостям H, V, W проекции. Показано построение на одной модели три и более геометрические фигуры.

Ключевые слова: проекция, плоскость, построение, модель, призма, пирамида, цилиндр, конус, окружность, метод, горизонталь, фронталь, профиль, ось, координата.

В статье [1] приводится построение двух геометрических фигур на одной модели методом деления окружности радиусом R на равные их части и построение на них геометрических фигур многогранников в трех плоскостях H, V, W проекции. Нами решается та же задача, но с построением на одной модели трех и более геометрических фигур различных конфигураций. Для визуальной наглядности данного примера, мы показываем на моделях различные геометрические фигуры: призму, пирамиду, цилиндр, конус, а также их производные: усеченной (горизонтальной и наклонной) плоскостью призму, пирамиду, цилиндр и конус. Студенты на рабочих тетрадях по выданным вариантам самостоятельно выбирают эти фигуры в начале в одной горизонтальной H плоскости, затем проецируют их во — фронтальную проекцию и — профильную W . В горизонтальной H плоскости чертят несколько геометрических тел в виде модели, например, цилиндр, выглядит как окружность, далее вписывают в круг призму, пирамиду и конус. В дальнейшем построения их производят по фронтальным V и профильным W проекциям по запланированным последовательностям: призму, цилиндр и пирамиду или же — пирамиду, цилиндра и призму.

Выдаются студентам задания по соответствующим вариантам, например:

— построить на горизонтальной H плоскости окружность диаметром $\varnothing 50\text{мм}$ и разделить их на четыре равнodelьные части;

— начертить на данной окружности два четырехгранника вписанным и описанным в окружность;

— спроецировать из горизонтальной H на фронтальную V и профильную W плоскости проекции мо-

дель состоящий из: призмы, цилиндра и пирамиду с высотой по 30мм .

Строим на формате А4 три ортогональные проекции по координатным x, y, z осям: горизонтальную H , фронтальную V и профильную W плоскость для модели геометрических тел эпюры Монжа. Построение геометрической модели начинаем с горизонтальной H плоскости проекций (рисунок 1, а). В центре горизонтальной плоскости H проводим вспомогательные осевые линии и на пересечении их обозначим буквой O' , которая является центром окружности круга диаметром $\varnothing 50\text{мм}$ данной модели. На концах их при пересечении круга и осевых линиях фиксируем буквами a', b', c', d' и соединяя эти точки контурными линиями получаем вписанный в окружность четырехгранник $a'b'c'd'$. До построения описанного в окружности четырехгранника c', g', k', m' определяем высоту h вершины по хорде $b'c'$, которая является расстоянием между параллельными линиями $b'c' // g'k'$. Строим вспомогательную линию $O'O'$ (рисунок 1, а) из точек b' и c' радиусом R проводим две засечки и на их пересечении фиксируем точку O'_1 . Соединяем эти две точки O' и O'_1 вспомогательной линией и фиксируем буквами N' и n' . Отрезок между ними является высотой h хорды $b'c'$: $N'n' = h = r$. Проводим относительно касательную линию $g'k'$ (рисунок 1, б) окружности, которая является

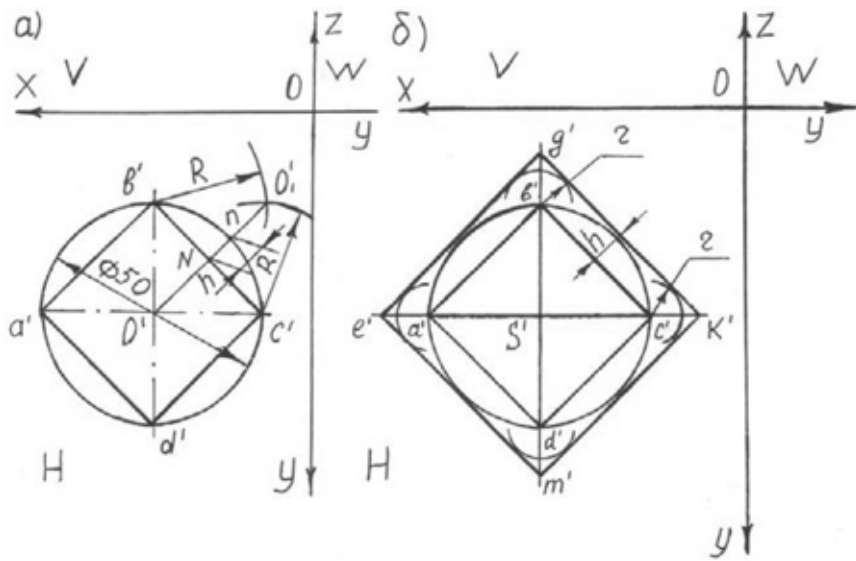


Рис. 1. Графический способ построения четырехгранников

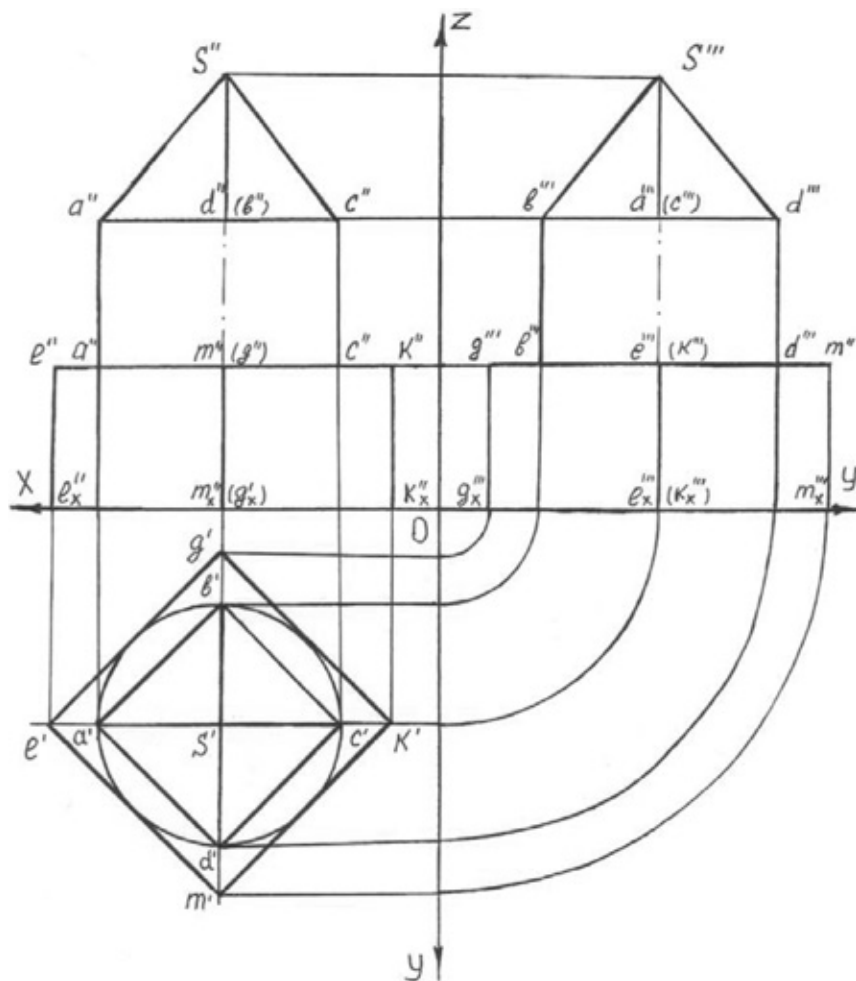


Рис. 2. Построение трех фигур на одной модели

параллельной линией $b'c'$, т.е. $g'k' // b'c'$ с расстоянием отрезка $h = r$. На концах пересечения касательных и вертикально-горизонтальных осевых ли-

ниях фиксируем точки g' и k' . Этим же методом получаем остальные три касательные описанной окружности и фиксируем точки m' и e' . По полученным

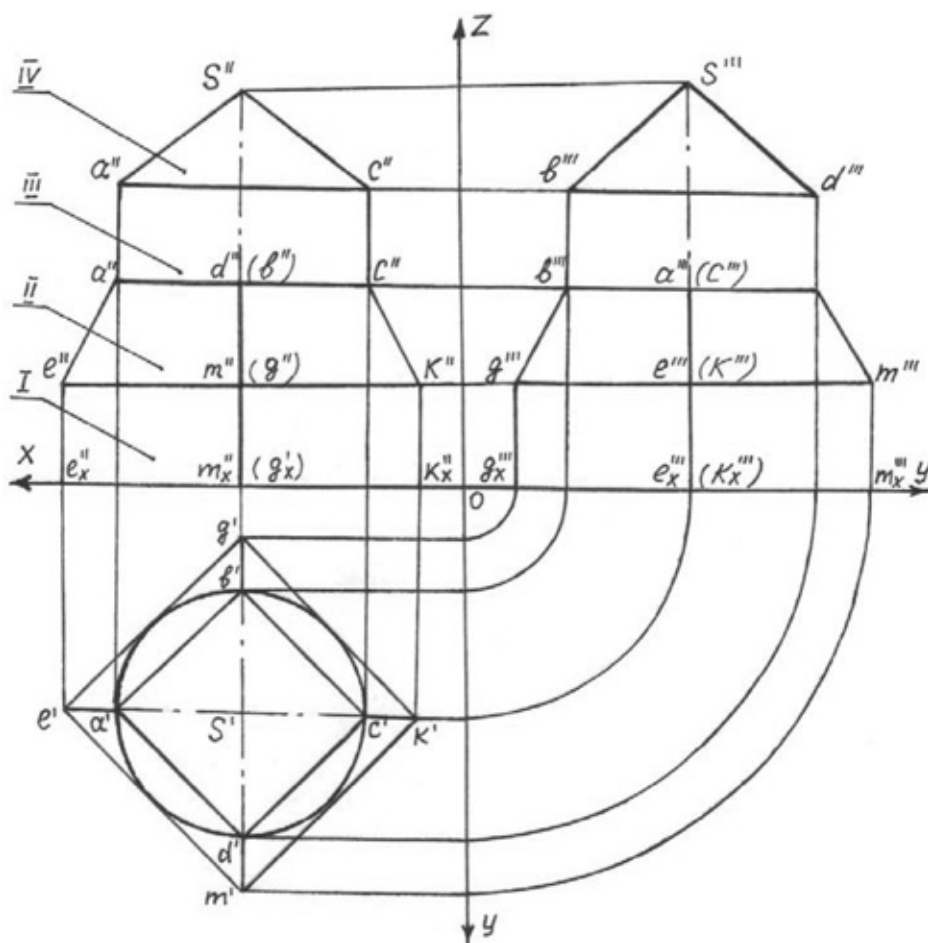


Рис. 3. Построение четырех фигур на одной модели

фиксируем точкам соединяем их контурными линиями и получаем четырехугольник e', g', k', m' .

Перед тем, как перейти к фронтальной V плоскости проекции, мы в горизонтальной H плоскости определяем три геометрические фигуры: пирамиду, цилиндра и призму. Вписанный в окружность четырехгранник $a'b'c'd'$ выбираем как проекцию пирамиды, для этого соединяем точки $a'c'$ и $b'd'$ контурными линиями (рисунок 1, б) и на пересечении этих линий фиксируем точку S' , которая является высотой вершины пирамиды. Контур окружности является цилиндром, а описанный по окружности контур четырехгранника e', g', k', m' является призмой. Из горизонтальной H плоскости проекции (рисунок 2) проводим ортогональные линии все фиксируемые точки призмы e', g', k', m' на фронтальную V плоскость проекции. Фиксируем их на координатной оси OX нижнюю часть призмы $e''_x, m''_x, (g''_x)$ и k''_x , а также на высоте координатной оси OZ $Z_h = 30\text{мм}$ верхнюю часть призмы $e''m''(g'')k''$, при этом на данную высоту Z_{30} проецируем с горизонтальной H плоскости проек-

цию цилиндра и фиксируем их точками $a''(b'')c''d''$ а на уровне 60мм по оси OZ верхнюю часть цилиндра точками $a''(b'')c''d''$. Эти точки являются нижним основанием призмы $a''(b'')c''d''$ с вершиной S'' , которую выбираем по высоте оси $OZ - 90\text{мм}$. Соединяя их контурными линиями получаем пирамиду.

Спроецировав все фиксируемые точки (a', b', c', \dots) с горизонтальной H и фронтальной V на третью профильную W плоскость проекции по соответствующим точкам мы получим третий вид модели состоящей из трех геометрических фигур: призмы, цилиндра и пирамиды.

По вышеприведенной методике провели построение четырех геометрических фигур на одной модели на различных плоскостях H, V, W проекции (рисунок 3). На нижнем основании модели расположена призма (I) над ним, усеченная пирамида (II), далее расположили цилиндр (III) и на вершине модели конус (IV). Расположение геометрических фигур на модели можно спроектировать и в другом варианте: на нижнем основании модели можно установить усеченную пирамиду, над ним расположить призму, далее цилиндр и сверху конус. Перестановки фигур зависит от выбора студента.

Из вышеприведенного можно сделать следующие выводы:

— при построении модели необходимо начать строить геометрические фигуры в горизонтальной H плоскости, в начале необходимо начертить окружность, разделив

их на равные части (4, 5...) и построить вписанный, а затем уже описанный многогранник;

— определить на горизонтальной H плоскости количество и расположение геометрических фигур — призму, цилиндра, пирамиду и конус, а затем спроектировать их на фронтальную V и профильную W плоскости.

Литература:

1. Алимов, Б.М., Пулатова Х.А. Метод построения двух геометрических фигур на одной модели. // Молодой ученый. — 2014. № 9 (68). — с. 98–101.

Особенности высшего образования в США в условиях глобализации

Аношкова Татьяна Анатольевна, преподаватель

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

В современном мире образование рассматривается в качестве одного из самых важных компонентов экономического развития и процветания страны. Его роль в жизни общества становится все более и более значимой каждый год.

Современное американское общество, его экономическая и культурная стороны, подвергаются воздействию процессов информатизации и глобализации мира. Такие изменения настолько быстры, что они создали необходимость реформировать все сферы высшего образования, поскольку существующая система не отвечала требованиям современного мира. В основу такого реформирования легла идея расширения границ, а вместе с ними и возможностей современной молодежи. Подготовка молодых специалистов к работе в сложных и требовательных условиях глобализирующегося мира стала основной целью глобального образования.

В США образование играет решающую роль в экономическом и социальном развитии государства, его ведущей позиции на мировых рынках и поддержке национальной безопасности. Эти тенденции отображены в политике, которую государство проводит касательно высшего образования, и подтверждены практическими действиями по ее реализации. Вот почему мы должны обратить внимание на некоторые особенности высшего образования в США в условиях мировой глобализации.

Вопрос о развитии высшего образования в США в контексте глобализации широко освещены в научной литературе зарубежных и украинских ученых. Структура высшего образования описывается Э. Барнетт, Г. Беккером, Дж. Итоном, В.Б. Харви, Л. Винниковой, О. Пономаревой, С. Синенко, П.Н. Сахун, В. Кудиным, С. Романовой и другими. Информация о высшем образовании в США также можно найти на многочисленных веб-ресурсов, таких как сайт Американского совета по образованию (<http://www.acenet.edu>), Министерства об-

разования США (<http://www.ed.gov>), Гарвардского и Кембриджского университетов, общественных колледжей США и т.д.

Все выше сказанное доказывает актуальность данной статьи и важность вопроса, но в то же время заявляет о необходимости систематизации и более детального изучения имеющейся информации. Таким образом, *цель* этой статьи заключается в описании классификации Карнеги высшего образования США, изучить его особенности в условиях глобализации, выявить инновационные тенденции американских колледжей и университетов в подготовке специалистов.

Классификация Карнеги американских высших учебных заведений. Современная американская система высшего образования известна своими особенностями, которые помогают нам отличать систему США от европейских образовательных стандартов.

Несмотря на то, что высшее образование в США происходит из британской традиционной системы, в то же время, заимствуя немецкие основы, оно очень отличается от привычного для нас европейского образования. Система США поддалась существенному влиянию американских философских убеждений, культурных особенностей и политической системы.

Изучая систему высшего образования в Соединенных Штатах, мы должны отметить, что она состоит из нескольких групп учебных заведений, которые отличаются в размере научных исследований, уровнях образования и направлениях подготовки специалистов. Рамки для классификации высших учебных заведений в Соединенных Штатах был создан Фондом Карнеги.

Классификация Карнеги включает в себя все виды колледжей и университетов США, которые предоставляют некоторую степень и имеют аккредитацию, признанную Министерством образования Америки. Эта классификация показывает весь спектр образовательных программ,

дифференцируя их формы и методы обучения. Классификация претерпела изменения в течение последнего десятилетия и далее мы познакомимся с современной системой.

В верхней части классификации Карнеги расположены университеты, которые предоставляют докторскую степень. Период послевузовского обучения варьируется от 1 до 3 лет. Эта степень включает в себя два наиболее распространенных типа: доктор философии (Ph. D.) и доктор педагогических наук (Ed. D.). Докторская степень считается высшим академическим званием. Это означает способность выпускника проводить независимые исследования в определенной научной области.

Следующей ступенью этой пирамиды являются колледжи и университета со степенью магистра с большими, средними и малыми программами (в соответствии с количеством выданных дипломов). Пройдя программу за 1–3 года, можно получить степень магистра (например, MA, MS, или MBA) или профессиональную степень (например, MD, JD). Степень магистра может быть либо практической, либо теоретической. Это может подготовить студентов для дальнейших научных исследований, направленных на получение докторской степени или предложить программу обучения для будущей профессиональной карьеры.

Есть много профессий, которые требуют обучению на аспирантуре, однако, дипломы в таких сферах, как медицина, право и общественные работы могут быть получены после четырех, трех или двух лет курса магистратуры соответственно.

Наряду с такими степенями как магистр наук или доктора медицины, которые хорошо знакомы нам, мы можем найти степень MBA (магистр делового администрирования), что является достижением американского образования. США является родиной степени MBA, которая отвечает требованиям рынка и сейчас, и, следовательно, растет в популярности во всем мире. Степень MBA для тех, кто не хочет заниматься наукой, но получает диплом, чтобы подготовить себя к практической работе. В целом США включает около 60% ведущих бизнес-школ мира. Иностранцы студенты также хотят учиться менеджменту и экономике в Америке, которая является бесспорным лидером [2].

Тем не менее, до получения степени магистра, студенты должны завершить бакалаврат и получить степень бакалавра. Колледжи бакалаврата обеспечивают 4-годичное обучения в искусстве и науке (BA или BS), по окончании которого присуждается диплом. Эти университеты сосредоточены на программах бакалаврата в области образования, бизнеса, права и т.д. В этой группе количество государственных и частных учреждений почти равно. Частные некоммерческие колледжи включают гуманитарные колледжи, религиозные институты, женские колледжи, исторически «черные» колледжи и университеты, а также специализированные учреждения, которые сосредотачиваются на одной отрасли, например, сестринское дело или изобразительное искусство [1, с. 2].

В нижней части, так называемой, пирамиды Карнеги есть общественные колледжи, а также учреждения специ-

альной ориентации. Это самая большая группа государственных колледжей (более 1000), в которой проходили обучение почти 5 миллионов студентов. Общественные колледжи являются 2-годичными учреждениями, также известными как техникумы. Эти учреждения выдают дипломы в области искусства, науки и прикладной науки, но в большинстве случаев они только готовят студентов к переходу в четырехлетние учреждения и служат их общинам путем предоставления широкого диапазона образовательных услуг [3, с. 9]. Технические институты, которые предлагают двух- или трехлетний курс для полупрофессиональных занятий (например, стоматолог, инженерный или медтехник), относятся к группе учреждений специальной ориентации.

На этом этапе мы также можем найти другую группу, эти колледжи законченного профессионального образования. Они предлагают 1–3 года обучения, прежде чем устроиться на работу. Но в отличие от общественных колледжей эти учреждения не позволяют студенту продолжить свое образование в обычных колледжах четырехгодичных колледжах или университетах.

Таким образом, классификация Карнеги включает в себя все типы высших учебных заведений и объясняет разницу между ними. Это показывает разнообразие степеней, которые могут быть получены после бакалаврата, магистратуры и аспирантуры.

Развитие глобального образования в США. Сегодня формирование образовательных целей в США происходит не на государственном уровне, но на международном и межкультурном уровнях, где основные приоритеты и цели образования, провозглашенные в международных конвенциях и документах, становятся стратегическими целями международного сообщества. Сегодня государства формируют свои образовательные стратегии, направленные непосредственно на интеграцию в международное сообщество.

Учитывая изменяющиеся требования работы, компании из одной страны нанимают работников из другой, страны заключают соглашения по импорту и экспорту товаров, правительство ищет иностранные инвестиции, бизнес работает через интернет общение. Таким образом, одним из основных задач современного образования является подготовка будущей рабочей силы к международной конкуренции.

Обучение американских студентов направлено на развитие таких навыков, как ответственности, сотрудничество, толерантность и простая человечность. Основываясь на этих характеристиках, американские ученые выделяют четыре основных элемента глобального образования, а именно:

— Международная осведомленность. Эта категория включает в себя понимание мировой истории, социальных, политических и экономических процессов. Она развивает общее осознание тенденций к расширению мировых границ и дает знания о том, как индивид влияет на других людей или даже целые страны и культуры.

— Межкультурное взаимопонимание. Этот компонент выделяется как часть поликультурного образования и включает в себя знание культурных различий и отношений между расами, принятие этих различий и получения возможностей для кросс-культурной коммуникации.

— Изучение иностранного языка. Предполагается, что одним из ключевых категорий, характеризующих глобальное образование, является свободное владение, по крайней мере, одним иностранным языком. Это также развивает понимание культуры и повышает коммуникативные навыки студента.

— Конкурентоспособность. Способность к инновациям и творческое мышление с учетом экономического, социального и технологического развития мира, что позволяет конкурировать на мировом рынке труда.

Таким образом, информация, упомянутая выше, характеризует американскую систему высшего образования, классифицируя вузы по количеству проведенных исследований, уровням образования, продолжительности курсов, степени и области подготовки будущих специалистов. Классификация разработана фондом Карнеги.

Кроме того, в современном мире глобализации, политика в области образования США направлена на развитие

способностей выпускников. Эксперты считают, что создание условий для приобретения необходимых навыков выпускником, поможет поддерживать производительность и конкурентоспособность на рынке труда; уменьшить безработицу; развивать условия для инновационных изменений в контексте глобальной конкуренции. Получение глобального образования важно для человека, так как они способствуют формированию демократических основ общества, социального понимания, справедливости и уважения к правам человека.

В заключении можно сказать, что система высшего образования США сильно отличается по своей структуре, политике и подходу к студентам. Несмотря на многочисленные исследования его структуры, системы высшего образования США остается актуальным вопросом. Система постоянно совершенствуется в соответствии с изменениями в обществе и есть еще некоторые вопросы, которые необходимо учитывать.

Лучшим доказательством успеха американской системы образования является экономическое процветание страны. Украинским педагогам стоит изучить отличительные черты американского высшего образования в деталях и попробовать реализовать некоторые аспекты в украинских учебных заведениях.

Литература:

1. Eckel, P.D. The Distinctive Characteristics of U. S. Higher Education. An Overview of Higher Education in the United States: Diversity, Access and the Role of the Marketplace [Электронный ресурс]/P.D. Eckel, J. E. King. — 2005. — Режим доступа к ресурсу: <http://www.acenet.edu/>.
2. Knodel, L. The structure of the US higher education on the modern stage of the society development [Электронный ресурс]/Knodel. — 2011. — Режим доступа к ресурсу: <http://social-science.com.ua/article/412>.
3. Structure of the U. S. Higher Education System [Электронный ресурс]// Community College USA — Режим доступа к ресурсу: <http://www.aacc.nche.edu>.

Жанр ситуационной комедии в обучении иностранному языку (на примере ситкома «Выбирайте выражения»)

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;
Дусеев Ильгиз Рауфович, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ситком — ситуационная комедия, или комедия положений — это юмористический сериал, основанный на ситуациях из повседневной жизни, позволяющий эффективно формировать коммуникативную компетенцию у учащихся в процессе изучения иностранного языка. Согласно исследованиям зарубежных и отечественных специалистов в области психологии и психолингвистики, юмор ослабляет стресс и другие негативные факторы, возникающие в процессе формирования индивидуальной образовательной среды, способствуя установлению положительного контакта между студентом и преподавателем, росту автономии студента и поддерживая самоуправляемое изучение языка [1, с. 13–16].

К отличительным характеристикам данного жанра относятся:

- небольшой состав исполнителей
- отдельные законченные эпизоды
- получасовая длительность каждого эпизода
- типичное место действия сериала (кафе, дом, университет, общежитие)
- высмеивание укоренившихся человеческих пороков

Использование ситкомов в обучении иностранному языку позволяет решить ряд учебных задач [2, с. 21–26]:

1. Ознакомление студентов с богатой контекстуализированной лингвистической, экстралингвистической и аутентичной межкультурной информацией;
2. Активизация четырех видов деятельности во время активного просмотра видеосюжета;
3. Формирование правильного произношения, ритма, темпа и беглости у учащихся;
4. Развитие умения решать коммуникативные задачи в ситуациях современного реального общения в определенной социальной среде.
5. Создание доброжелательной неформальной атмосферы на занятии.

Отбор видеоматериала для использования в учебном процессе может осуществляться по двум основным принципам [3, с. 46–48]:

1. Соответствие содержания;
2. Перспективность для разработки учебного материала.

Содержание ситкома должно быть не только интересно студенту, но и соответствовать его потребностям. Также необходимо обращать внимание на соответствие языкового материала учебной программе.

Перспективность для разработки предполагает возможность составления заданий, направленных на развитие коммуникативной компетенции.

В результате изучения многочисленных рейтингов, представленных в средствах массовой информации, а также, руководствуясь принципами отбора видеоматериала, авторами данной статьи были отобраны 5 наиболее популярных ситкомов, наиболее соответствующих требованиям учебного процесса.

1. «Теория Большого взрыва» («The Big Bang Theory») — американский ситком, созданный в 2007 г. и повествующий о жизни группы молодых талантливых университетских ученых, которые бросают вызов обществу и социальным нормам. Проблемы и взаимоотношения героев сериала будут несомненно близки, понятны и интересны студентам любого вуза, которые смогут провести аналогию с собой и своим поведением в некоторых сценах. Также следует отметить, что ситком снимается перед живой аудиторией, что предоставляет множество экстралингвистических подсказок для детального понимания сюжета, и его показ продлен до 2016 года.

2. «Дурнушка Бетти» («Ugly Betty») — американский комедийный телесериал о жизни скромной и простодушной девушки, предназначенный для молодежной аудитории. Ненавязчивость и простота сюжетных линий наряду с убедительными поступками героев, для которых английский язык также не является родным, делает этот ситком привлекательным для использования в учебных целях. Кроме того, сериал содержит набор аутентичного лексического материала по темам «Внешность», «Мода», «СМИ».

3. «Последний герой» («Survivor») — американское реалити-шоу, в котором группа незнакомцев отправляется в отдаленное необитаемое место, например, тропические острова, где им приходится самим выживать и периодически изгонять одного из участников путем голосования. Большим преимуществом такого вида сериала может являться наличие естественной речи носителей языка и активное усвоение языкового материала в случае увлеченности студента процессом социального соперничества героев.

4. «Выбирайте выражения» («Mind Your Language») — британский комедийный телевизионный сериал, об обучении взрослых студентов на вечерних курсах английского языка в Лондонском колледже. Группа состоит из иностранных студентов с разным уровнем владения английским языком, чьи ошибки в понимании английских слов и терминов, а также особенности культуры и национальные стереотипы легли в основу юмористических ситуаций сериала. Данный ситком может стать отличным выбором для аудиторного просмотра, во время которого студенты смогут легко отождествить себя с некоторыми его персонажами, повысив тем самым свою мотивацию в изучении английского языка, желая избавиться от подобных смешных ошибок в своей речи, или же, наоборот, поддерживать высокий уровень владения языком.

5. «Сэйнфелд» («Seinfeld») — популярная американская комедия положений, занявшая первое место среди 50 лучших телешоу в рейтинге журнала «Телегид» («TV Guide»), главные герои которого остаются близкими друзьями на протяжении всего сериала и являются прототипами реальных известных людей — друзей режиссеров. С методической точки зрения, данный ситком может быть полезен не только наличием упрощенных языковых структур, но и универсальными юмористическими ситуациями, способствующими пониманию сюжета и упрощенному усвоению английского языка.

Задания для работы с ситками призваны решать ряд когнитивных, лингвистических и экстралингвистических задач [4, с. 241–258]:

— Для формирования когнитивных стратегий целесообразно выполнять задания на прогнозирование, введение нового материала, прослушивание с целью понимания основного содержания и детальной информации, извлечение краткого содержания.

— Для формирования социолингвистической компетенции рекомендуется выполнять задания, способствующие пониманию ситуационного и социо-культурного контекста;

— Для формирования лингвистической компетенции необходимо концентрировать внимание студентов на лингвистических особенностях видеосюжета.

Далее представим примеры поэтапных заданий, разработанных автором данной статьи на основе первой серии ситкома «Выбирайте выражения» («Mind Your Language»).

Для предварительного просмотра на дотекстовом этапе, предполагающем пробуждение любопытства и формирование догадок о содержании, автором данной статьи было разработано следующее задание на прогнозирование и введение нового лексического материала:

Episode 1.1. (00.43–04.28)

Pre-watching

1. Explain the meaning of the following. Predict who these words refer to: students or their teacher in the episode.

	Words and phrases	Meaning
1	credentials are impeccable	Запас жизненных сил; внутренние резервы организма; выдержка, выносливость, стойкость
2	morals are respectable	Месячный испытательный срок
3	to depart	Моральные качества достойны уважения.
4	to dement	Напряжение, нагрузка; переутомление; эмоциональное, душевное напряжение.
5	strain	Нечто, дающее человеку право заниматься определённой деятельностью (личные качества, образование, опыт, рекомендации).
6	stamina	Отправляться; уходить; уезжать (куда-л.); скончаться, уйти из жизни
7	to snap	Полностью, целиком, совершенно, абсолютно.
8	stark	Прибивать (гвоздями); закрепить (успех, достижение); подкрепить (успех, достижение).
9	to nail down smth	Спятить, сойти с ума; хватать; кусать; хвататься; ухватиться.
10	to whimper	Сходить с ума; помешаться; потерять рассудок.
11	a month's trial	Хныкать; ныть; скулить; завывать (о ветре); журчать (о воде); скулить (о собаке); стонать (о человеке или животном); кланчить.

Для просмотра на текстовом этапе, предполагающем подтверждение ранее высказанных предположений, развитие навыков аудирования и извлечение нового лексического материала было разработано 3 задания:

While-watching

2. Fill in the table below.

Name	Nationality	Occupation
Maximillion Andrea Archimedes Papandrious	Greek	.....
Anna Schmidt	.....	au pair
Giovanni Cupello	Italian	.....
Jamila Ranjha	.....	a housewife
Ali Nadim	from Lahor	.....
Ranjeet Singh	.....	underground assistant
Taro Nagazumi	Japanese	.....
Juan Cervantes	.....	a barman

3. Work in pairs. Fill in the table below about each character. Discuss with another pair.

Name	Maximillion Andrea Archimedes Papandrious
Age	
Appearance	
Clothes	
Impression	

4. Watch the episode again and fill in the table below.

	What they said	Meaning	What they meant	Meaning
1	to be unrolled	E. g. To open out or unwind (something rolled, folded, or coiled) or (of something rolled, etc.) to become opened out or unwound 2) to make or become visible or apparent, esp gradually; unfold	to be enrolled	E. g. To get a place in a course

2	to hop		to hope	
3	silly bus		syllabus	
4	now I'm understanding you		now I understand you	
5	to walk with sheeps		to work with ships	
6	tonkers		tankers	
7	a coocada		a cook	
8	jairman		German	
9	I'm working at the moment nowhere at all		I'm not working at the moment	
10	the omnibus went backwards		the omnibus was going the other way	
11	tree lagers		three lagers	

На завершающем, послетекстовом этапе студентам было предложено игровое задание на угадывание персонажа по его описанию и перевод предложений с использованием нового лексического материала на русский язык.

After you watch

5. **Work in pairs.** Use the expressions below to describe the character in ex. 3. Can you partner guess the name of the person?

Age	He/she is in his/her early/mid/late 30s/40s etc.
Appearance	He's/She's got ... He/She is ...
Clothes	He's/She's wearing ...
Impression	He/She looks

6. **Watch the episode (13.06–13.40) and predict the final scene. Watch the final scene. Was your prediction correct?**

7. **Translate the sentences below into Russian.**

1. She will first have to establish her leadership credentials.
2. This train departs from London at 10.00 a. m.
3. It takes a lot of stamina to run a marathon.
4. She noted that posing in four-inch stilettos for three hours is a test of stamina.
5. My first thought was that I had gone stark raving mad.

В заключении, следует отметить, что использование ситкомов при обучении иностранному языку позволяет решить ряд задач для формирования коммуникативной и социокультурной компетенции у учащихся. Однако, при выборе ситкома следует руководствоваться основными принципами отбора учебного материала. Работа с ситкомми традиционно делится на три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, задания к которым следует разрабатывать с учетом не только требований учебного процесса, но и интересов и потребностей студентов.

Литература:

1. Benson, P., Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Longman/Pearson Education. 2001.
2. Hložková, Markéta. Sitcoms as a Tool for English Language Teaching. Brno: Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, 2013. URL: http://is.muni.cz/th/270029/pedf_m/DIPLOMA_THESIS.pdf (дата обращения: 07.07.2013).
3. Дворжец, О.С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: продвинутый уровень: диссертация канд. пед. наук: 13.00.08/О.С. Дворжец. — Екатеринбург, 2006. — 193 с.
4. Bell, Nancy D. «Learning about and through humor in the second language classroom» in Language Teaching Research, 13.3 (2009): 241–258.

Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель;
Дусеев Ильгиз Рауфович, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В настоящее время все больше курсов и дисциплин переходит на форму смешанного обучения (СО), в результате чего роль преподавателя в учебном процессе постепенно меняется. Данный переход предполагает наличие определенных новых компетенций, необходимых для успешной преподавательской деятельности. В данной статье постараемся обобщить подходы некоторых зарубежных исследователей к определению набора компетенций преподавателя в процессе СО и описать компетентностную модель, применяемую в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (НИ ТПУ) для ориентации профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Ряд зарубежных исследователей [1] полагают, что обобщить компетенции, необходимые для работы по методу СО довольно сложно из-за постоянного обновления существующих образовательных моделей, ускоренного темпа внедрения инноваций в сферах информационно-коммуникационных технологий и активной информатизации современного общества. Однако, по мнению экспертов Майкла Хорна и Хизер Стэкер [1, с. 2], целесообразно выделить 5 аспектов, являющихся ключевыми в СО:

1. «Удобство в беспорядке» — умение преподавателя приспособиться к разнообразию видов деятельности, инструментов и функций СО и использовать это разнообразие для создания удобной образовательной среды для себя и своих студентов. Для осуществления вышеизложенного условия рекомендуется создать культуру работы в смешанной среде, установив строгие правила, нормы и представив студентам ожидаемые результаты обучения.

2. Анализ учебной деятельности студентов и принятие решений — умение преподавателя своевременно проверять студенческие работы, комментируя свои оценки и предоставляя рекомендации по их устранению. Для достижения данного аспекта полезным может быть создание личного банка данных каждого преподавателя с комментариями и рекомендациями по типичным ошибкам, а также, некоторых актуальных ссылок по своей дисциплине.

3. Осуществление принципов индивидуального подхода — умение оказывать помощь отдельным студентам, имеющим индивидуальные особенности в освоении новых технологий. Одним из эффективных приемов осуществления данного подхода может быть использование разных форм работы — от индивидуальных консультаций, до лекций в группах, формируемых по интересам или потребностям учащихся.

4. Специализация — по мере усовершенствования моделей СО безусловно будут совершенствоваться

как формы обучения, так и роль преподавателя в учебном процессе. Таким образом, распространение совместного, или коллективного образования, при котором преподавание одной дисциплины осуществляется несколькими специалистами, позволит каждому преподавателю углубиться в один из аспектов своего предмета или своей работы, например, в разработку содержания курса, в теоретические основы предмета или в практические тренинги.

Технологическое мастерство — умение преподавателя осуществлять коммуникацию, поиск, и отбор информации в различных информационных средах с помощью различных онлайн-инструментов для решения таких повседневных задач, как помощь студентам в выполнении некоторых базовых операций типа регистрации на интернет-платформе, загрузки или скачивания данных.

Для успешного применения технологий СО, предполагается, что наряду с успешным владением основополагающими компетенциями преподаватели должны успешно владеть специфическими компетенциями на определенных этапах профессиональной деятельности. В таблице 1 представлены основные компетенции, владение которыми необходимо для начальной работы с системой СО, и компетенции, приобретаемые в процессе СО.

В НИ ТПУ организована и успешно осуществляется повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по программе «Организация учебного процесса с использованием технологий электронного обучения по смешанной модели (на основе LMS Moodle и других инструментов и сервисов ЭО)».

Актуальность данной программы обусловлена прежде всего тем, что в данный момент в вузе активно осуществляется подход смешанного обучения, а именно, применение популярной системы управления обучением LMS Moodle, с помощью которой преподаватели разрабатывают авторские электронные курсы по своей дисциплине, а студенты имеют возможность самостоятельно их изучить и пройти тестирование, определив свой уровень владения изученным материалом. Целью данной программы является использование преподавателями электронной образовательной среды для оптимизации учебного процесса за счет переноса некоторых видов учебного взаимодействия из аудиторной среды в электронную. [2] Программа включает 5 модулей, предполагающих теоретические и практические занятия по реализации электронного обучения в вузе, обеспечению качества электронного обучения, проектированию учебного процесса по модели СО, применению электронного курса на базе LMS Moodle, проектированию и разработке фрагмента электронного курса.

Таблица 1. Компетенции преподавателя в СО

Этап	Основные компетенции	Приобретаемые компетенции
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> Разработка плана урока в соответствии с образовательными стандартами; Определение задач для достижения целей обучения. 	<ul style="list-style-type: none"> Навык краткосрочного и долгосрочного планирования Компетенция индивидуализации обучения
Проведение занятий	<ul style="list-style-type: none"> Проведение целенаправленных, занимательных занятий; Логическое завершение одного задания до переключения на следующие. 	<ul style="list-style-type: none"> Умение студентов управлять своим процессом обучения Умение гармоничного формирования студенческих групп и индивидуальных образовательных сред
Сбор, анализ и эффективное использование данных о студентах	<ul style="list-style-type: none"> Умение разбираться в основных данных о студентах и использовать их в учебном процессе 	<ul style="list-style-type: none"> Способность оценивать, обрабатывать и представлять новые данные Компетенция взаимодействия с коллективом для расширения возможностей сбора, интерпретации и эффективного применения данных о студентах.
Взаимодействие	<ul style="list-style-type: none"> Обмен опытом и внедрение полученного опыта в процесс преподавания Конструктивное восприятие критики и желание учиться 	<ul style="list-style-type: none"> Варьирование моделей коллективного сотрудничества, эффективное управление запланированным и свободным временем и пространством для работы с коллегами и обмена опытом
Принятие риска	<ul style="list-style-type: none"> Умение принимать неопределенность. Желание использовать новые технологии, не гарантирующие успешную образовательную деятельность 	<ul style="list-style-type: none"> Умение быстро возобновлять учебный процесс в случае сбоя из-за возникновения разного рода неполадок Умение определять эффективность принятия риска
Экспертиза содержания курса	<ul style="list-style-type: none"> Хорошее знание предмета Умение осуществлять строгий отбор учебной информации для представления студентам 	<ul style="list-style-type: none"> Разработка новых методов представления учебной информации Изучение связей в междисциплинарных областях

В результате подготовки по программе от слушателей ожидаются следующие результаты:

1. Знание технологии проектирования учебного процесса по модели СО;
2. Знание инструментов и сервисов LMS Moodle;
3. Умение представлять результаты обучения по своей дисциплине в SMART-формате;
4. Умение сочетать наиболее эффективные методы обучения с их реализацией в традиционной и электронных средах;
5. Умение выстраивать эффективную схему работы студентов по типу «студент — студент», «студент — преподаватель», «студент — контент» в смешанной среде;
6. Использование инструментов и сервисов LMS Moodle для создания электронного курса по дисциплине;
7. Владение навыком проектирования учебного процесса с учетом принципов СО;
8. Разработка электронного курса в LMS Moodle.

В свою очередь, переход на СО безусловно способствует формированию следующих компетенций, заявленных в модели компетенций преподавателя вуза:

1. Компетенции интеграции;
2. Компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии;
3. Компетенции социального взаимодействия с обществом;
4. Компетенции в общении;
5. Компетенция познавательной деятельности;
6. Компетенции деятельности в общем;
7. Профессиональная компетенция;
8. Компетенции управления информацией.

Итак, представляется очевидным, что распространение смешанного обучения предполагает пересмотр традиционной концепции педагога, создавая ряд компетенций, основанных на уникальном сочетании определенных профессиональных навыков и личных качеств. Также можно утверждать, что успешность перехода на СО зависит не только от существующих информационных технологий и доступа к ним, а готовности преподавателей, как главных проводников в учебном процессе, привести студентов к успешному овладению знаний в условиях СО.

Литература:

1. Horn, M., Staker H. 5 Skills for Blended-Learning Teachers. — URL: <http://thejournal.com/articles/2012/10/04/5-skills-for-blended-learning-teachers.aspx> (дата обращения: 14.05.2015).
2. Организация учебного процесса с использованием технологий электронного обучения по смешанной модели (на основе LMS Moodle и других инструментов и сервисов ЭО). Программа. — URL: http://portal.tpu.ru:7777/portal/page/portal/eL/training/course_kpk/kpk_002 (дата обращения: 07.05.2015).
3. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [Текст]/А. В. Логинова // Молодой учёный. — 2015. — № 7. — с. 809–811.
4. Краснова, Т. И. Сопровождение и поддержка деятельности студентов в смешанном обучении // В мире научных открытий. 2015. № 1.1 (61). с. 556–567.

Проблемы разработки и стандартизации дидактических тестов

Атоев Эхтиёр Худоеврович, доцент;
Гайбуллаев Хаким Сайфидинович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В статье обсуждаются проблемы разработки, анализ данных апробации, подходы к стандартизации дидактических тестов, используемых в учебном процессе.

Трудности создания стандартизированных тестов связаны с тем, что в научно-методической литературе редко публикуются конкретизированные разработки технологии применения исследовательских или диагностических методик, хотя такие авторы ухитряются насытить текст общими фразами и призывами, успешно избегая сложных технологических вопросов создания методик и, особенно, их обоснования, стандартизации, проверки надёжности и валидности [1–3].

Однако, в настоящее время в ряде стран СНГ, и в первую очередь в Российской Федерации, начались широкомасштабные эксперименты в целях совершенствования системы отбора абитуриентов, а в РУз система тестового отбора действует с 1993 г. и характеризуется положительно. Все это доказывает то, что эти системы основаны на использовании компьютерного оборудования и оптических сканеров, имеют программно-методическое обеспечение на основе новых информационных технологий.

Следует отметить, что по мере все большего перехода разработчиков к составлению компьютерных дидактических тестов возникают ряд специфических проблем, связанных с влиянием различных факторов, влияющих на эти тесты. Причем к ранее известным проблемам добавляются новые, еще все до конца не осознанные даже разработчиками и практиками. Круг этих проблем пополняется и расширяется в процессе совершенствования компьютерной техники и психолого-педагогического «вскрытия» заложенных в применении персональных компьютеров обучающе-диагностических возможностей.

При компьютерном дидактическом тестировании эти факторы можно условно разделить на несколько групп:

— уровень квалификации преподавателей, осуществляющих теоретическое и практическое обучение (по данным аттестации, экспертизы, стажу преподавательской и педагогической деятельности и т. д.);

— особенности программ обучения (традиционная или новаторская методика, с различными логическими структурами построения, разной насыщенностью теоретическим материалом и фактологией, с различной насыщенностью базовых учебных пособий, наглядностью, развивающими упражнениями, самостоятельными заданиями и т. п.);

— особенностями методики обучения (традиционная объяснительно-иллюстративная, проблемная, построенная на имитационных методах, компьютерная — вплоть до «электронного учебника», сопряженного с программами самодиагностики и самокоррекции);

— личностные и индивидуально-психологические факторы (от темперамента и уровня IQ до подверженности стрессам, склонности к риску при принятии решений, утомляемости, стабильности тех или иных психических состояний и т. п.);

— внешне-средовые факторы (от температурного режима в аудитории, где проведено тестирование и типа дисплея, до уровня внешних шумов, коммуникативной активности других студентов, работающих в этой же аудитории и преподавателей).

Выявления влияния данных факторов на результаты дидактического тестирования во многих случаях может иметь значение для валидизации не только данного теста, но и других аналогичных тестов на данном контингенте, в данных условиях.

Практика показывает, что цели и масштаб (охват, объем) тестирования не является нейтральными харак-

теристиками для формирования структуры теста и типологии его заданий. К сожалению, этот вопрос в дидактической тестологии мало исследован. Высказывания авторов дидактических работ по этому поводу в большинстве случаев опираются на их личный опыт и интуицию, а не на корректно поставленные эксперименты.

В современной педагогической диагностике доминирующим подходом становится не создание отдельных тестов или их батарей, а разработки контролирующие-корректирующие диагностические программы (в том числе компьютерных). Составители таких программ должны стремиться к тому, чтобы тестирование позволяло не только определить правильность ответов студентов на тестовые задания, но и выявить причины ошибочных ответов. Затем, возвратив обучаемого к диагностируемому учебному материалу, ликвидировать выявленные пробелы в их подготовке.

Целью педагога должна быть «не поймать» обучаемого на незнании, а помочь ему в адекватной самооценке уровня своих знаний и ликвидации пробелов.

Одним из важных вопросов в дидактической тестологии является активизация познавательной деятельности и повышение мотивации обучения студентов, которые могут быть частично решены использованием активных методов обучения, переводом заданий деловых игр и имитационных упражнений в тестовую форму, построение их по четким диагностическим критериям. Практическая важность решения этой задачи обусловлена необходимостью моделирование химических явлений, технологических процессов и вариативных ситуационных задач при преподавании химических дисциплин в технологическом вузе.

Исходя из вышеизложенных можно отметить следующие особенности разработки и применения тестов в сфере образования:

Литература:

1. Ибрагимова, Г.Т. Пособие по подготовке выпускников средних школ к тестовым испытаниям для поступления в вузы. — Т.: Укитувчи, 1993.
2. Кувандилов, О.К., Ким В.С. Методические указания по составлению тестовых заданий. — Самарканд.: СамГУ, 1992.
3. Скаун, В.А. Методика текущего контроля знаний, умений и навыков учащихся на уроках производственного обучения. — М.: Высшая шк., 1977.

Нормативные характеристики отбора тестовых заданий

Атоев Эhtiёр Худоевoвич, доцент;
Тураев Феруз Фархoдович, ассистент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Важное место в технологии создания предметных дидактических тестов занимают вопросы объективной оценки качества тестовых заданий и компетентности эксперта. Следует отметить, что несмотря на довольно

— какое бы новаторское новшество педагоги не взяли бы на вооружение, каким бы сложным и новым предметам не стали бы обучать в государственных и альтернативных учебных заведениях все равно качество обучения можно оценить только при систематическом контроле, а наиболее объективным методом контроля является стандартизированный тест.

— тестирование — это метод педагогической диагностики, с помощью которого выборка поведения, рецензирующая предпосылки или результаты учебного процесса, должна максимально отвечать принципам сопоставимости, объективности, надежности и валидности изменений, должна пройти обработку и интерпретацию и быть готовой к использованию в повседневной педагогической практике.

— необходимо привлекать к разработке и, особенно, апробации тестов педагогов из всех ведущих учебных заведений, с целью организационно-методического обеспечения учебного процесса качественным диагностическим инструментарием.

— переходу на компьютерное тестирование должно сопутствовать возрастание роли новых информационных технологий, способов организации, поиска и обработки информации, знаний в педагогической диагностике и коррекции.

В заключении можно утверждать, что вышеизложенные мнения дают определенные размышления разработчикам четко определить место дидактических тестов и их взаимосвязь с другими методами оценки знаний в целостной системе многоэтапного контроля, призванного обеспечить надежную, оперативную и диагностичную обратную связь в учебном процессе.

большое число работ, посвященных вопросам экспертизы качества дидактических материалов, в них недостаточное внимание уделено вопросам оценки качества тестовых заданий [1–3].

Основным экспертным методом, применяемым в настоящее время в педагогических исследованиях относят: индивидуальную экспертную оценку; морфологический экспертный метод; рейтинг; самооценки обследуемых; педагогический консилуим; групповые экспертные оценки (ГЭО) и др.

На наш взгляд при использовании экспертных методов в дидактической диагностике одной из ключевых методологических проблем является компетентность экспертов. Поэтому данному вопросу уделяется достаточно большое внимание, разработаны различные системы требований и способы оценки профессиональных качеств экспертов.

Разработка компьютерной методики количественного определения основных нормативных характеристик (коэффициенты усвоения и селективности, степеней трудности и сложности, нормативного времени выполнения отдельного тестового задания и дидактического предметного теста в целом) позволяет:

- оценить адаптируемые или разрабатываемые стандартизированные дидактические предметные тесты различного типа и уровня сложности для многоэтапного контроля знаний студентов;

- разработать единые методики отбора и экспертизы дидактического материала, как для оценки уровня знаний и умений студентов, так и для оценки качества подготовки, организации и проведения учебного процесса в целом;

- компьютеризовать рутинную работу преподавателя и привлечь массы педагогических работников к разработке качественных дидактических тестов, используя богатые дидактические возможности компьютерной техники;

- проводить широкомасштабные педагогические эксперименты по дидактическому тестированию и внедрить положительные результаты в систему образования.

При отборе тестовых заданий, по нашему мнению, необходимо учитывать:

- содержательную валидность;

- логическую структуру и формы предъявления заданий, допускающих компьютерную обработку ответов тестируемых;

- качество тестовых заданий по параметрам.

Первые два пункта требований, как было показано выше, выполняются, т. к. использованные в РК1 тестовые задания были отредактированы, подвергнуты предвари-

тельной экспертизе, одобрены методической комиссией и утверждены на заседании кафедры.

Третий пункт требований является решающим при окончательной отборке заданий, т. к. уже имеются определенные результаты их апробации в учебном процессе, получены результаты по отдельным качественным параметрам теста.

Разработанная нами методика отбора тестовых заданий основана на дифференцировании нормативных характеристик по их значимости для оценки диагностичности заданий.

На основе анализа сложившихся теоретических положений и практики дидактической тестологии нами предлагаются следующие нормативные характеристики и их рабочий диапазон:

- K_{sel} . — 0.3–1.0, т. к. чем выше селективность, тем выше диагностичность задания по отношению к «сильному» и «слабому» студентам;

- K_{sel} . — 0.3–1.0, т. к. чем выше селективность, тем выше диагностичность задания по отношению к «сильному» и «слабому» студентам;

- $K_{ув}$. — 0.3–0.9, т. е. слишком легкие и трудные задания должны быть исключены из теста, как снижающие валидность и надежность измерений;

- Из 4-х дистракторов должны «работать» не менее 3. Следует отметить, что балансированность тестовых заданий является тем инструментом, который позволяет объективно оценить научно-методический уровень разработчиков, выявляет качества составления заданий, и следовательно, всего дидактического теста.

- Q_{trudn} . — эта величина служит для рациональной дозировки дидактического материала, т. к. известно, что любой сложный материал можно разложить на отдельные составляющие элементы, повышая тем самым их доступность к пониманию и увеличивая степень их усвоения. Поэтому, оптимальным значением Q_{trudn} , мы считаем, диапазон 3–6 ед. по 9 балльной шкале, равноценных на диапазон 9–18 ед. по ДЕЛЬТА шкале, имеющей протяженность 25 единиц;

- Сложность задания и оптимальный диапазон ее варьируется в 20–80 %.

- Контрольное время выполнения ($t_{cont.}$) зависит от многих факторов. Наиболее значимыми являются уровень деятельности и количество существенных операций, требуемых для выполнения задания.

Литература:

1. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. — М.: Педагогика, 1988.
2. Ку克林, В. Ж., Мешалкин В. И., Наводнов В. Г. и др. О компьютерной технологии оценки качества знаний. // Высш. обр. в России. — 1993. — № 3.
3. Зияходжаев, М. З., Бокиев Р. Р., Кодиров Р. Х. Тестлар тузиш ва улардан фойдаланиш. — Т.: 1992.

Применение компьютерных дидактических тестов в учебном процессе

Атоев Эхтиёр Худоёрович, доцент;
Шомуродов Азамат Юлдашевич, ассистент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Переход к многоуровневой системе подготовки специалистов привел к широкому внедрению педагогического тестирования, как объективного и технологического метода контроля знаний, умений и навыков обучаемых [1–3].

В педагогической диагностике в основном применяют дидактические тесты, направленные на объективное измерение уровня знаний, умений и практических навыков студентов. Дидактические тесты являются составной частью педагогических тестов, которые в зависимости от направленности (целей диагностирования) подразделяются:

- тесты достижений (успеваемости по учебному предмету);
- критериально-ориентированные (выявление какого-либо признака — умение вычислять, решать задачи, составить уравнения реакций окисления-восстановления и т. п.);
- нормативные (скоростные) — для оценки степени автоматизации или сформированности умений, осознанности действий (контрольного времени выполнения, количества достижений или ошибок и т. д.);
- психодиагностические — на внимательность и умение сосредоточиться, оценки уровня интеллектуального развития, способности запоминать информацию, обучаемости, уровня логического мышления и т. п.;

От других способов контроля и оценки результатов учебного процесса тесты отличаются тем, что позволяют: — объективно оценить уровень знаний, умений и навыков студентов, за счет валидности измерения аналитического признака; — проводить массовое тестирование (как групповых, так и индивидуальных — в случае использования компьютерных классов) за относительно короткое время; — оперативно обработать результаты тестирования и рекомендовать коррекционные меры совершенствования учебного процесса; — автоматизировать процедуры подготовки и проведения тестирования; внедрить математико-статистические методы обработки результатов и оценки качества надежности и валидности тестов. — экономить учебное время и повысить эффективность труда преподавателей, освободить их от рутинной работы [2, 4].

Особый теоретический и практический интерес представляет классификация (типология) дидактических тестов. В большинстве случаев при типологизации используются следующие параметры: предметная область применения, виды или этапы контроля, нормативные характеристики, доминирующая деятельность испытуемых, целевая направленность, уровень усвоения, формы построения заданий и др.

Как видно, из данного перечня параметров, разработка, апробация и стандартизация дидактических тестов представляет собой весьма трудоемкую и сложную научно-методическую систему процедур, выполнение которой под силу лишь опытным методистам-преподавателям и при обязательном участии психологов и педагогов.

Современный дидактический подход предполагает, с одной стороны, дополнение тестов другими методами контроля в тех случаях, когда другие методы оказываются более диагностичными и экономичными (с точки зрения затрат времени и средств на их реализацию).

С другой стороны, сами тесты должны органично вписываться в структуру педагогического процесса и строиться таким образом, чтобы на их основе повышалось качество контроля, облегчался труд педагога и саморегуляция учебной деятельности обследуемых. оптимальный дидактический тест — это тест, «включенный в структуру диагностико-коррекционной программы» и построенный в расчете на стимулирование саморегуляции учащимися своей учебной деятельности [2, 3, 5].

Таким образом, эффективный дидактический тест — это стандартизированная методика, тщательно научно-методически разработанная и проверенная репрезентативной выборкой с достаточно высокой надежностью и валидностью. Он должен включать в свое описание в обязательном порядке, как минимум:

- назначение (диагностические цели и задачи в операциональных терминах конкретных действий).
- характеристику репрезентативности выборки того контингента обследуемых, на которых апробировался тест.
- краткие описания основных нормативов или получаемых при апробации результатов (по разным выборкам, если их было несколько).
- сведения о валидности и надежности теста (воспроизводимости результатов при повторном тестировании или применении другого методического подхода к проверке надежности).
- инструкцию диагностику по проведению процедуры тестирования и статистической обработки данных.
- инструкцию обследуемому (она может быть включена в содержание тестового материала или прилагается отдельно).
- сведения об авторах-разработчиках.

Это минимальные требования, на основе которых пользователь может получить начальные представления о диагностической ценности теста, возможностях использования для ограниченных целей составляющих его субтестов или включения теста в состав каких-либо батарей.

На основе вышеизложенного можно принять, что тесты являются одним из видов учебных заданий, используемых для контроля и диагностики знаний учащихся. Независимо от содержания и формы построения тестом можно считать только такой комплекс заданий, решение которых

имеет однозначный правильный ответ, либо четко описанные критерии интерпретации и оценки ответа (хотя бы на уровне «да-нет»). Таким образом, далеко не всякая задача может быть представлена в форме тестового задания и использована в педагогической диагностике.

Литература:

1. Аллахвердиева, Д. Т. Опыт применения тестов для дидактической экспертизы обучения. // Высш. обр. в России. 1993. № 3.
2. Ибрагимова, Г. Т. Пособие по подготовке выпускников средних школ к тестовым испытаниям для поступления в вузы. (химия). — Т.: Укитувчи, 1993.
3. Кабардин, О. Ф., Земляков А. Н. Тестирование знаний и умений учащихся. // Педагогика. — 1991. — № 12.
4. Михайлычев, Е. А., Норов Ш. К. Дидактические тесты в системе многоэтапного контроля знаний студентов: — Бухара, 1993.
5. Фарберман, Б. Л. Методика разработки и применения педагогических тестов. — Т.: РУМЦ, 1995.

Контроль и реализация действий как элемент саморазвития учащихся

Бахриддинова Насиба Мурадовна, кандидат технических наук;
Савриева Икбол Баходировна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Подготовка будущих специалистов в высших учебных заведениях — сложный процесс, конечной целью которого является формирование компетентностей для обеспечения успешного выполнения профессиональной деятельности. Поэтому неотложной задачей для высшего образования Узбекистана является развитие и использование новейших достижений в области науки и технологий не только на производстве, но и в обучении.

В настоящее время разработаны несколько подходов по саморазвитию учащихся. Способы действия могут служить преподавателю в качестве образца для объяснений учебных действий учащихся. Должно быть также ясно, что в подавляющем большинстве в них даются варианты решения для организации самоуправляемой учебы, которые рассматривают метод направляющего текста в качестве методического средства. Исходным пунктом действия является рабочее задание. При помощи этого задания определяется цель или результат действия, т. е. анализ постановки цели.

Учащийся, совершающий действия в зависимости от содержания и объема задания «проверяет» мысленно, имеет ли он программу действий, при помощи которой может быть достигнута цель, включая собственную компетентность. Обычно объем задания настолько комплексный, что его сначала подразделяют на частные задачи, которые затем для реализации распределяются по соответствующим программам действий и т. д. В таком случае рекомендуется и применяется запланированное протекание действий в его иерархической последовательности до уровня процесса разработки.

Если действующему учащему известна программа действия, способствующая достижению цели, то регуляция действия сильно сокращается. Отпадает надобность в разработке программ проведения и в принятии решения, поскольку обращаются к известным программам действия. Сразу происходит переход к проведению.

Если в начале действия рабочее в силу необходимости задание было разделено на различные частные задачи, то из иерархической структуры подзадач следует также иерархическая структура программ действия. Она представляет собой *логическую структуру рассмотрения заданий*, поскольку частные задачи и программы действия расположены в зависимости от цели и связи друг с другом.

Компоненты регуляции действия нельзя воспринимать как линейную последовательность прилегающих фаз, скорее, напротив, речь идет о связанных друг с другом и направленных друг на друга процессах. Даже сама подготовка действия (направление, ориентирование, разработка, решение) и выполнение действия (проведение) не обязательно протекают по очереди, а компоненты подготовки действия постоянно сопровождают процесс практического выполнения.

Тогда, когда не имеется никаких программ действия, способствующих достижению цели, или если найденные программы не работают, следовательно, недостаточно субъективно имеющихся в наличии компетенций, необходимо изучить новые способы поведения. Благодаря такому сопоставлению, необходимо критическое рассмотрение заданий на новом уровне.

Согласованность компонентов психической регуляции (подготовка действия и контроль) и реализация действия



Эта фаза приравнивается к планированию в виде элемента разработки. Однажды немецкий ученый Дёрнер отметил: «Планировать — означает конструкцию способа поведения, способствующего достижению цели». Прежде всего, планирование предполагает наличие знаний об элементарных программах поведения или о веществах, процессах, оборудовании, которые важны для соответствующих деятельности. Если их нет, то тогда выполняющему действие студенту остается «только лишь» исследование, которое включает выведение новых знаний через наблюдение (регрессивно-восстановительный путь познания), а также испытание проведение опыта с помощью исследовательского подхода к регрессивно-восстановительному пути познания.

Ориентирование, разработка, решение и контролирование, включая планирование, предлагают отправные точки для осознанного теоретического критического рассмотрения рабочих заданий, конкретного трудового действия и технической рабочей системы. В учебном и обучающем процессе эти фазы осознанно изучают с учащимися и подводят под них теоретическую основу.

Таким образом, в рамках фазы ориентирования известные обстоятельства дела сортируются по своему значению для процесса решения и отмечаются «пробелы». Чем подробнее и конкретнее это удастся, тем лучше могут быть выявлены потребности в знаниях и выведены возможности «разъяснения» учебного процесса.

Литература:

1. Национальная программа по подготовки кадров. Утверждена Законом Республики Узбекистан от 29 августа 1997 г.
2. Hortsch, H.; Wolfram, P.: Nichtlineare Welt und Pädagogik. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden. 42 (1993) 3. S. 65–69.
3. Deci, E. L.; Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39 (1993)

Содержательный аспект понятия «физическая культура» в педагогической науке

Беляков Алексей Владимирович, преподаватель
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний

Статья посвящена рассмотрению взглядов различных исследователей на понимание понятия «физическая культура» в педагогической науке. Осуществляется последовательный анализ предлагаемых подходов, демонстрируется авторская позиция.

Ключевые слова: физическая культура, образовательный процесс, развитие здоровой личности, физкультурно-оздоровительная деятельность.

Состояние здоровья молодого поколения традиционно является одним из ключевых показателей уровня развития конкретного государства и общества. Забота о будущих гражданах, создание для них необходимых условий для гармоничного развития и совершенствования, стимулирование их просоциальной активности — залог успешной эволюции государственно-общественных институтов. Состояние здоровья во многом определяет качество и образ жизни человека. Оно является основой жизнедеятельности, обуславливает успешность личности в образовательной, трудовой, семейной, досуговой, гражданской и многих других социальных сферах.

К сожалению, в настоящее время говорить об отсутствии проблем в данном направлении в современной России пока не приходится. Как показывают отдельные исследования, школьная среда, к сожалению, далеко не всегда способствует развитию и укреплению здоровья учащихся. Констатируется тенденция к ухудшению состояния здоровья подростков, не смотря на ежедневный контроль со стороны педагогического состава школ.

Учебная нагрузка не учитывает, текущее состояние здоровья учащихся, их разное морфо-функциональное развитие, а отсюда и различную динамику работоспособности, резервы организма. Нередко при этом в образовательном учреждении нарушаются санитарно-гигиенические нормы, неудовлетворительно организован учебно-воспитательный процесс, неблагоприятен микроклимат в школьном коллективе. Мониторинг состояния здоровья обучающихся, к сожалению, выявляет значительный рост числа лиц с изначально низким уровнем психофизического здоровья, кроме того, наблюдается тенденция ухудшения состояния здоровья учащихся в процессе обучения.

Особенно сензитивны к отсутствию надлежащих условий в образовательной среде подростки, обладающие недостаточным уровнем физической культуры или вообще не имеющие ее. Отсутствие понимания значимости и необходимости здорового образа жизни, следование сиюминутным желаниям и соблазнам, отсутствие целенаправленной систематической педагогической работы с учениками, направленной на повышение их культуры здоровья обуславливают неуклонное упрощение образовательного процесса, что, в свою очередь, нарушает происходящие когнитивные процессы, затрудняет эффективное обучение и воспитание подрастающего поколения.

Очевидно, что для преодоления или нивелирования разрушающего действия ряда факторов, снижающих здоровье современного подростка необходима целенаправленная комплексная деятельность специалистов различного профиля, работающих в сфере образования, воспитания и защиты детства.

Приходится констатировать, что в настоящее время имеется острая потребность в высококвалифицированных специалистах в сфере организации физкультурной деятельности в образовательных учреждениях, которые были бы подготовлены к работе в современных условиях, поскольку большие умственные нагрузки на подростков, малоподвижный образ жизни, распространение социальных сетей, развитие сетевых игр и т. д. приводят к тому, что у большинства ребят ухудшается состояние здоровья. Поэтому одним из ключевых вопросов, требующих осмысления в современных условиях является забота о здоровье молодого поколения, способного к активной творческой деятельности во всех сферах жизни демократического общества.

Влияние неблагоприятных факторов на состояние здоровья молодого организма настолько велико и объемно, что внутренние защитные функции организма не в состоянии с ними справиться. Опыт десятков тысяч людей, испытавших на себе воздействие такого рода неблагоприятных факторов, показывает, что лучшим противодействием им являются регулярные занятия физическими упражнениями, которые помогают восстановлению и укреплению здоровья, адаптации организма к условиям внешней среды. Развитие физической культуры в данной связи имеет огромное значение — способствуют укреплению дисциплины, повышению чувства ответственности, развитию настойчивости в достижении поставленной цели.

Изложенное обуславливает необходимость изучения сущности и значения в педагогической науке такого магистрального понятия, как «физическая культура», без осмысления которого дальнейшее исследование проблем физкультурно-оздоровительного характера будет несистемным.

Существуют различные представления о физической культуре и её роли в жизни общества, но почти все авторы отмечают принадлежность данного феномена к общей культуре человечества.

Так, Л. П. Матвеев и А. Д. Новиков считают, что физическая культура — это часть культуры общества, в частности, совокупность его достижения в создании и рациональном использовании специальных средств, методов и условий направленного физического совершенствования человека.

В содержании физической культуры ученые выделяют две части: 1) ценные приобретения общества относительно улучшения и достижения уровня физической подготовки людей; 2) использование позитивных результатов этих средств, методов и условий [4, с. 12]. В более узком значении «физическая культура» осознается как физическая культура личности, которая отображает усвоенные человеком физкультурных знаний, умений, навыков. Физической культурой называют также один из учебных предметов в школе. Поэтому Л. П. Матвеев и А. Д. Новиков советуют к понятию «физическая культура» добавлять соответствующие уточняющие прилагательные: личная физическая культура, школьная физическая культура и тому подобное.

Физическая культура, как и культура вообще, — это продукт деятельности общества. На каждом этапе она изменяется в зависимости от условий, которые создаются общественной формацией. В то же время используются ценные приобретения человечества относительно физического совершенствования человека, так как физическая культура влияет и на его духовный мир, то есть мир эмоций, эстетических вкусов, этических и мировоззренческих представлений.

По мнению Б. А. Ашмарина, физическая культура — часть общей культуры народа. Она является совокупностью материальных и духовных ценностей общества, созданных и используемых им для физического совершенствования людей [2, с. 13].

Аналогичная позиция прослеживается у Н. Андрощук и М. Андрощук, которые отмечают, что физическая культура предусматривает систему специальных знаний, двигательных навыков и умений, направленных на укрепление здоровья, развитие физических, морально-волевых и интеллектуальных способностей человека с целью гармоничного формирования его личности. Физическая культура направлена в первую очередь на укрепление здоровья человека, продолжение его жизни, на совершенствование его всестороннего и гармоничного развития и использо-

вания приобретенных качеств в общественной деятельности [1, с. 4].

Н. К. Коробейников рассматривает данное понятие как «органическую составную часть общей культуры общества и личности, вид социальной деятельности людей, направленный на укрепление здоровья и развитие их физических способностей, на подготовку к жизненной практике» [3, с. 6].

Ю. А. Янсон понимает под культурой физической «часть общей культуры современного общества, которая содействует развитию природы человека с целью его духовного и физического совершенствования в личностно-ориентированном и общественно-значимом направлениях» [6, с. 7].

Убежденность в пользе физических упражнений широко распространена у населения индустриальных стран, однако реальная приверженность к подобным упражнениям очень мала. Такое положение сложилось отчасти оттого, что в плоскости подготовки и проведения занятий по физической культуре их психологическая составляющая слабо выражена. При этом известно, что ни одно психологическое образование не возникает без движения, а точнее — без действия.

В. Н. Непопалов отмечает, что «физические упражнения проходят только педагогическую обработку, психологическая часть по-прежнему остаётся стихийно формируемой и нецеленаправленной — она происходит сама собой, в силу естественного процесса. Следовательно, и получаемый результат не прогнозируем, не стабилен, не устойчив, не надёжен и т. д.» [5, с. 187].

Таким образом, физическая культура играет важнейшую роль в процессе формирования, укрепления, сохранения здоровья граждан, повышения работоспособности и увеличения продолжительности активной целенаправленной жизни. Физическая культура представляет собой часть базовой культуры индивида, детерминирующей его культуру относительно своего здоровья и развивается в процессе физического воспитания. Физическая культура позволяет приобщить человека к регулярной двигательной активности, в процессе которой он овладевает системой знаний о здоровом образе жизни, актуализирует ценностное отношение к нему, занимает целеустремленную позицию в здоровьесберегающей деятельности.

Литература:

1. Андрощук, Н., Андрощук М. Основи здоров'я і фізична культура (теоретичні відомості). Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 160 с.
2. Ашмарин, Б. А., Виноградов Ю. А. Теория и методика физического воспитания: Учебник для студентов факультетов физической культуры педагогических институтов по спец. 03.03 «Физкультура». М.: Просвещение, 1990. 226 с.
3. Коробейников, Н. К. Физическое воспитание: учеб. пособие для средн. спец. учеб. заведений/Н. К. Коробейников, А. А. Михеев, г. Николенко. — М.: Высш. шк., 1989. — 384 с.
4. Матвеев, Л. П., Новиков А. Д. Теория и методика физического воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1976. 304 с.

5. Непопалов, В. Н. Психологические основы формирования личности в физическом воспитании спорта / В. Н. Непопалов // Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов. — М.: Академический Проект, 2004. — С. 112–131.
6. Янсон, Ю. А. Уроки физической культуры в школе. Новые педагогические технологии / Ю. А. Янсон. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 432 с.

О технологии коллекционирования как эффективной форме взаимодействия с родителями

Болдырева Нина Григорьевна, воспитатель;
Сапрыкина Ольга Валериевна, воспитатель;
Чеснокова Валентина Ивановна, воспитатель
МБДОУ № 66 «Журавушка» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

На современном этапе особое место отводится проблемам семьи, семейного воспитания, сотрудничества семьи и образовательного учреждения. Поэтому важнейшим условием совершенствования системы дошкольного образования является деятельность дошкольного учреждения, ориентированная на освоение новых инновационных форм взаимодействия с родителями.

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка».

Разработка федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования отвечает новым социальным запросам, одним из которых является организация взаимодействия образовательного учреждения с семьями детей для успешной реализации основной общеобразовательной программы ДОУ.

ФГОС дошкольного образования предъявляют особые требования к взаимодействию педагогического коллектива с семьями воспитанников. Социальное партнерство семьи и ДОУ необходимо рассматривать как ресурс социокультурного развития ребенка. Актуальность данного направления обусловлена тем, что реализация первой ступени образования современным ребенком — дошкольником возможна только в случае разработки организационно — методических условий построения образовательного процесса в семье и детском саду на основе партнерских отношений субъектов.

Изменившаяся современная семья (*финансовое и социальное расслоение, обилие новейших социальных технологий, более широкие возможности получения образования и др.*) заставляет искать новые формы взаимодействия, уйдя при этом от заорганизованности и скучных шаблонов, не поощрять, принятие родителями позиции потребителя образовательных услуг, а помочь им стать ребенку настоящим другом и авторитетным наставником.

Организация взаимодействия с семьей — работа трудная, не имеющая готовых технологий и рецептов. Ее

успех определяется интуицией, инициативой и терпением педагога, его умением стать профессиональным помощником в семье.

На наш взгляд коллекционирование является одной из самых эффективных технологий для решения поставленных задач и выступает как одна из актуальных форм работы не только с дошкольниками, но и с семьями воспитанников.

Толковый словарь определяет коллекционирование, как «систематизированное собирание однородных предметов, представляющих научный, художественный, литературный и т. п. интерес».

Коллекционирование — это один из видов культурной практики ребенка, который направлен на развитие у него универсальных культурных способов действий (умений), универсальные компетентности, помогающие ему действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности.

Начало коллекционированию положила традиционная выставка «поделок из бросового материала», благодаря которой у нас в детском саду появилось множество интересных экспонатов и композиций. Затем коллекцию открыток предложили собрать сами дети. Эта коллекция появилась после того, как воспитанники после какого-нибудь праздника приносили в детский сад различные открытки и она постепенно пополнялась. Дошколята приходили друг к другу в гости, чтобы посмотреть коллекции и с удовольствием выступали в роли экскурсоводов. Они наперебой рассказывали и показывали экспонаты коллекций.

Сейчас в дошкольном учреждении реализуется коллективный проект «Коллекционирование — как форма усвоения социального опыта», в который вовлечены все участники образовательного процесса, результатом реализации проекта стало создание различных коллекций и экспозиций.

Интерес детей и педагогов к коллекционированию передался и родителям наших воспитанников. Они с удовольствием включились в работу, что позволило объединить детей, родителей и педагогов в интересном и увлекательном деле.

В свою очередь, детско-родительское коллекционирование позволяет ребенку активно взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, создает доброжелательную атмосферу в группе детского сада и в семье. Коллекционирование как продуктивная деятельность позволяет по-новому взглянуть на обогащение предметно-развивающей среды в группе детского сада. Воспитатель имеет возможность обращаться к детской коллекции (выставке), решая разнообразные задачи воспитания и развития детей. Тематическая коллекция может стать опорой для педагога в организации разных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, двигательной, художественной и др.) и формах образовательного процесса (самостоятельной детской деятельности, совместной деятельности ребенка и взрослого).

Важно отметить, что занятие коллекционированием не требует больших материальных или физических затрат,

поскольку коллекционировать можно все, что угодно, между тем дети, занимающиеся осознанным собиранием чего-либо, более общительны, любознательны, умеют добиваться своей цели.

Коллекционирование как форма работы с детьми и родителями включает в себя несколько этапов:

- погружение в идею коллекционирования детей и родителей;
- организация детской продуктивной деятельности как совместной с воспитателем, так и совместной с родителями;
- осуществление продуктивной деятельности в детском саду и в семье;
- презентация результатов продуктивной деятельности в формате выставки в учреждении.

Воспитатель	Дети, родители
Погружение в идею коллекционирования	
Формулирует идею, проблему, сюжетную ситуацию, цель и задачи, обосновывает их для родителей.	Осуществляют присвоение идеи или проблемы на личном уровне, вживаются в предложенную игровую ситуацию, принимают, уточняют и конкретизируют цели и задачи у взрослых в диалоге.
Организация детской продуктивной деятельности	
Создает условия для продуктивной деятельности детей. Предлагает и организует (помогает): — группы детей или индивидуальную работу; — распределяет роли, ответственность при необходимости; — планирование детской деятельности по решению задач будущей выставки; — предполагаемые формы презентации результатов, итогов работы.	Осуществляют распределение по группам с помощью взрослого. Распределяют ответственность. Планируют свою работу и работу. Выбирают формы и способы презентации полученных результатов совместно со взрослым.
Осуществление продуктивной деятельности	
При совместном участии: — отвечает на вопросы детей, подсказывает, показывает, советует, помогает; — деликатно контролирует; — обогащает знания детей, повышает их эрудицию, развивает умения продуктивной деятельности; — обсуждает с детьми презентацию, помогает в создании выставки.	При участии воспитателя: — выполняют свою работу в рамках выбранной темы или проблемы; — задают вопросы, ищут поддержки и положительного подкрепления; — ищут необходимые и недостающие знания вместе с воспитателем и родителями; — фантазируют; — готовят выставку-презентацию.
Презентация результатов продуктивной деятельности	
Обобщает полученные результаты и подводит итоги. Оценивает умения детей и совместную деятельность младших дошкольников. Поощряет каждого участника, подобрав ему свою номинацию.	Демонстрируют: — понимание проблемы, цели и задачи; — умение планировать и осуществлять работу; — найденные способы решения проблемы; — элементарный анализ деятельности и ее результата (эстетическая оценка).

Родители, презентуя коллекцию своей семьи, становятся непосредственными участниками образовательного процесса, а ребенок, когда занимается поисково-исследовательской работой, желает больше получить интересной информации о предмете из коллекции, тем самым развивая свои психические процессы (внимание, память, интеллект), а так же воспитывает в себе аккуратное, бережное отношение к найденным предметам.

Далее, когда коллекция уже собрана, как правило, до-

школята непременно желают показать ее своим друзьям, что безусловно позволяет совершенствовать социально-коммуникативные навыки, учит договариваться, делиться и обменивается своими необычными экспонатами.

Наш пока не очень большой опыт работы позволяет сделать вывод о том, коллекционирование может сделать жизнь ребенка в детском саду более осмысленной и интересной, а процесс взаимодействия с родителями воспитанников — более эффективным.

Литература:

1. Венгер, Л. А., Мухина В. С. «Психология»/Венгер Л. А., Мухина В. С. — М.: Просвещение, 1988 г.
2. Выготский, Л. С. «Воображение и его развитие в детском возрасте»/Л. С. Выготский// «Хрестоматия по возрастной психологии»: Учеб. пособие/Сост. Л. М. Семенюк — М.: Воронеж, 2003г
3. Журнал «Дошкольное воспитание» №3,2007. — «Развитие творческого потенциала в процессе проблемного обучения».
4. Запорожец, А. В. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста»/Под ред. Запорожец А. В., Леонтьева А. И. — М.: Педагогика, 1995 г.
5. Куликовская, И. Э., Совгир Н. Н. Детское экспериментирование, 2003.
6. Короткова, Т. А. «Познавательная-исследовательская деятельность старшего дошкольного ребенка в детском саду»/Короткова Т. А. // «Дошкольное воспитание» — 2003 г. — №3 — с. 12.
7. Леонтьев, А. Н. «О формировании способностей»/А. Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1996 г.
8. «Организация экспериментальной деятельности дошкольников»: Методические рекомендации/под ред. Прохоровой Л. Н. — М.: «Аркти», 2004 г.
9. Савенков, А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. — СПб., Питер, 2004.
10. Савенков, А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. — Екатеринбург: У — Фактория, 2004.
11. Современные образовательные технологии, Селевко Г. К., 1998.
12. Тугушева, Г. П. Чистякова А. Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста, 2007

Профориентационная работа как важная составляющая в содействии трудоустройства выпускников

Бредихина Галина Владимировна, ведущий инженер;
Перегудина Елена Владимировна, ассистент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томский политехнический университет сохранил уникальную систему распределения, которая продолжает работать в настоящее время.

Высокая потребность компаний в молодых специалистах Томского политехнического университета, связанна со сложившейся системой связей и договоров с ведущими предприятиями, организациями и учреждениями, а также с богатейшими традициями вуза в подготовке высококвалифицированных кадров.

На диаграмме 1 представлены результаты потребности в молодых специалистах со стороны предприятий и процент распределения выпускников.

Институт природных ресурсов создан в 2010 г. на базе Института геологии и нефтегазового дела, химико-технологического и машиностроительного факультетов. Выпуск

молодых специалистов в Институте природных ресурсов составляет 600 человек в год.

Из диаграммы 2 видно, что потребность в молодых специалистах со стороны работодателей растет с каждым годом, а выпускники Института природных ресурсов предпочитают получить распределение университете. Растет количество прибывших молодых специалистов из числа выпускников на предприятия, которые выбрали в результате распределения. К сожалению не все студенты начинают свою трудовую деятельность на предприятиях, которые представлены на распределении. На данный факт влияет много факторов — это и смена региона, маленькая заработная плата, должностная позиция.

Содействие в трудоустройстве выпускникам ТПУ заключается в помощи при поиске работы по специальности



Рис. 1. Результаты распределения студентов ТПУ в 2014 году

с учетом индивидуальных пожеланий выпускника и проходит длительный этап подготовки.

Эффективное трудоустройство выпускников включает в себя ряд мероприятий, направленных на профориентационную работу.

Проведение профориентационных мероприятий в институте, дает возможность решения следующих задач:

1. Сформировать самосознание у студента к профессиональной деятельности, используя полученные навыки, знания для самореализации своих возможностей, на рынке труда.

2. Подготовка студентов, выпускников к процессу трудоустройства и адаптации на предприятии.

3. Сотрудничество с профильными предприятиями, заинтересованными в молодых специалистах и т.д. (стратегическое партнёрство, подготовка целевых студентов, прохождение производственных практик).

Профориентационная работа в Институте природных ресурсов имеет комплексный характер. Начинается профориентационная работа с будущими абитуриентами в школах, профильных классах и в рамках «Дней открытых дверей». Данная профориентационная работа помогает, будущим абитуриентам определиться с профилем обучения будущей профессии. Следующий этап профориентационной работы продолжается и сопровождается с момента поступления абитуриента в университет и заканчивается моментом трудоустройства выпускника. Мы выделяем несколько подходов профориентационной работы:

1. Стимулирующий подход — сформировать у студента установку к активному поиску, выбору и принятию самостоятельного решения в профессиональном выборе. Для этого проводятся у студентов начальных курсов мастер-классы, игры, тесты, тининги. В результате студент ориентируется в потребности рынка труда, получает



Рис. 2. Распределение студентов Института природных ресурсов в 2012, 2013, 2014 годах

знания в составлении резюме, умеет пройти собеседование, собрать портфолио о себе и т. д.

2. Диагностико-консультационный подход. Проведение у студентов тестирования. По результатам тестирования для студентов проводятся консультации.

3. Развивающий подход. Проводятся практические занятия и тренинги для развития личностных компетенций. Практические занятия проводят сотрудники по подбору персонала компаний в виде решения кейсов.

4. Ознакомительный подход. Проведение информационных мероприятий в течение учебного года (презентации компаний, «Дни карьеры», «Дни Газпрома», «Дни Томскнефть ВНК», экскурсии на предприятия, выпуск «Путеводителя по предприятиям», мастер-классы и деловые игры).

Остановимся более подробно на диагностико-консультационном подходе. Тестирование студентов проводится по методике «Профкарьера» разработанная в ЦТР «Гуманитарные Технологии». Данная методика разработана для профориентационного и карьерного консультирования студентов и выпускников вузов.

Методика тестирования «Профкарьера» позволяет определять:

— тип карьерного развития, позволяет выпускнику раскрыть свой потенциал;

— как выбрать позицию и предприятие, которые подойдут в большей степени для реализации профессиональных интересов выпускника;

— какие специальности наиболее подходят выпускнику по интересам и мотивации, способностям, личностному складу (методика выдает список сходных профилей);

— на какие стороны интеллекта развиты сильно у выпускника, а какие стороны нужно развивать;

— какая сфера деятельности больше всего подходит выпускнику как специалисту со своими личностными особенностями и где он будет наиболее успешен;

— какими жизненными ценностями руководствуется выпускник, при выборе и принятии решения о своей профессиональной карьере.

Полученные результаты тестирования выводятся в виде круговых диаграмм, шкальных профилей и текстовой информации, которая наглядно интерпретирует результаты студента по блокам тестирования. На диаграмме 3 и 4 представлены результаты по блокам тестирования «Мотивация», «Интересы» и «Личность».



Рис. 3. «Мотивация»

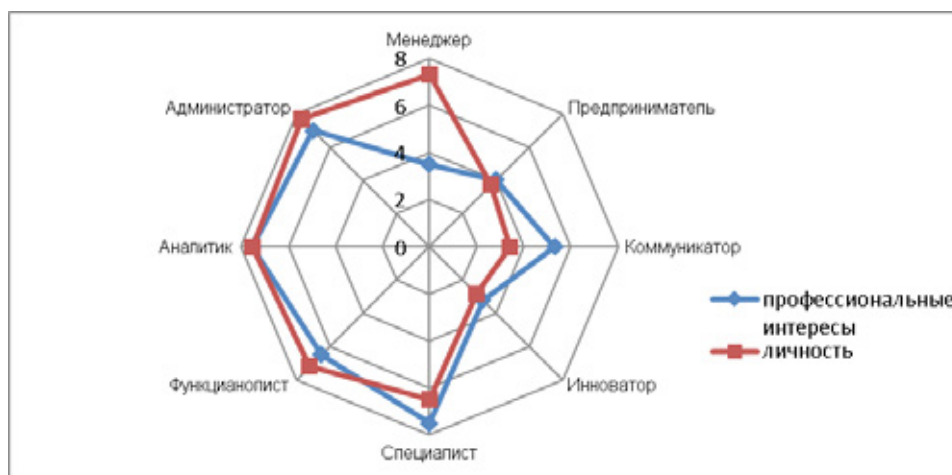


Рис. 4. К блокам «Интересы» и «Личность»



Рис. 5. Портрет выпускника

Шкальный профиль отражает основные установки студентов касательно его жизни, которые могут повлиять на дальнейшее профессиональное развитие. Кроме шкального профиля студент получает результаты и интерпретацию, в которой подробно описаны значения, полученные студентом по каждому блоку.

Результаты тестирования позволяют получить студенту информацию о его возможностях представленных в виде компетенций, описывающих особенности его поведения в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, результаты тестирования позволяют: получить компетенции выпускника; выделить его сильные и слабые стороны; построить дорожную карту карьеры; определить наиболее подходящие ему виды деятельности, на каких позициях они могут работать по специальности. Результат теста заставляет студента обратить внимание на диссонанс между складом личности, интересами и способностями.

После тестирования студент получает консультацию и рекомендации по его индивидуальным результатам.

Литература:

1. Алтухов, В.В. Тесты и карьера: тестирование при приеме на работу и в профессиональной жизни, Справочник Карьериста, 2006–2007. — вып. 4.
2. Алтухов, В.В., Орлова Е.А., Серебряков А.Г. «Профкарьера»: профориентация для студентов и выпускников вузов. Психология в вузе. 2006. — 3. — с. 55–68.
3. Носс, И.Н. Руководство по психодиагностике. М., Изд-во Института Психотерапии, 2005. — 688 с.
4. Орлова, Е.А. Профориентация: Работаем с жизненными установками. Психологическая диагностика. 2006. — 2. с. — 70–77.
5. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., Воронеж. — 1996.
6. Захарченко, Е.А., Тумакова Н.А. К вопросу о проблемах и перспективах дистанционного инженерного образования // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — с. 924–926.

Далее проводятся групповые занятия, цель которых, развивать личностные компетенции.

Данное тестирование проводится первый год и не для всех студентов университета. Результаты данной работы показали, что студенты, которые прошли тестирование и последующие занятия по развитию компетенций, отлично понимают, что они желают получить от работы, какие функциональные обязанности готовы исполнять и на какие позиции могут претендовать. По результатам тестирования выявились такие студенты, у которых занижена самооценка возможностей, а интеллектуальные способности показали максимально высокие результаты. Результаты передали в ноябре 2014 года на кафедры, где обучаются данные студенты. Эти студенты занимаются научной работой, где проявляются компетенции нормативности, принятие комплексного решения, работа в команде, высокая мотивация в достижении. Данным студентам кафедры в лице научных руководителей рекомендуют поступление в аспирантуру в 2015 году.

Совместная деятельность с родителями по формированию у дошкольников привычки к здоровому образу жизни

Брюханова Ирина Ивановна, воспитатель;
Пантыкина Вера Митрофановна, воспитатель
МБДОУ № 41 «Семицветик» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым: пусть он работает, действует, бегает, кричит, пусть он находится в постоянном движении.

Жан-Жак Руссо

Забора о здоровье невозможна без постоянной связи с семьей
В. А. Сухомлинский

Одним из основных направлений по формированию физически и психически здорового ребенка является работа с родителями.

Если мы хотим вырастить нравственно и физически здоровое поколение, то должны решать эту проблему совместно с родителями.

Взаимодействие родителей, хорошо знающих особенности своих детей, педагогов и медиков, строящих работу на основе профессиональных знаний педагогики, психологии и медицины позволит эффективно решать проблемы оздоровления дошкольников.

В работе с родителями мы сделали упор на пропаганду здорового образа жизни, на знакомство с проводимой в группе работой по формированию здорового образа жизни у детей, и вовлечение родителей в неё. Но проблема в том, что родители чаще всего выступают в роли зрителей и реже в качестве участников спортивных мероприятий. Сегодня, когда родители зачастую испытывают трудности в общении с собственным ребенком, нельзя ограничиваться только пропагандой педагогических знаний, в которой родители лишь пассивные участники. Эффективность работы дают такие формы работы, на которых знания преподносятся в процессе сотрудничества педагога и родителей, активного взаимодействия взрослого и ребенка. Одной из таких форм являются совместные занятия физическими упражнениями родителей и детей. На них родители приобретают не только теоретические знания, но и овладевают практическими умениями в области физического воспитания детей. А в случае участия педагога, руководителя физического воспитания и родителей происходит сплочение семейных отношений между детьми и родителями.

В работе я использую как традиционные формы работы (родительские собрания, консультации, коллективные, и индивидуальные консультации всеми специалистами беседы, тематические выставки) так и нетрадиционные (совместные развлечения, занятия). Совместные занятия детей с родителями — пробуждают у родителей интерес к уровню «двигательной зрелости» детей и способствуют развитию у детей двигательных навыков в соответствии

с их возрастом и способностями. Традиционными в группе являются такие формы организации работы с родителями по формированию навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста, как физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей и сотрудников дошкольного учреждения.

Физкультурные досуги, праздники, развлечения являются радостными событиями в жизни детей. Они позволяют продемонстрировать привычки ЗОЖ, двигательные навыки и психофизические качества.

Большой эмоциональный отклик вызвал совместный спортивный праздник «Сочи 2014 год», праздник посвященный дню Защитника Отечества. Дети старались не отставать от взрослых, показывали хорошие результаты, радовались успехам своих родных. В рамках реализации проекта «Вместе — здоровая семья» в группе прошел семейный спортивный праздник «Мама, папа, я — дружная семья». Шестнадцать семей воспитанников, не считая болельщиков, собрались в спортивном зале детского сада. Родители и гости праздника познакомились с художественным творчеством своих детей на выставке рисунков «Моя спортивная семья». Спортивные состязания начались с приветствия 2-х команд семей «Солнышко» и «Семицветик». Все участники продемонстрировали хорошую спортивную подготовку, сплочённость, стремление помочь не только членам своей команды, но и своим «конкурентам». Дети с гордостью и восхищением смотрели на своих сильных пап, быстрых мам, стремились также ловко и умело выполнять условия конкурсов. Жюри не смогли выделить победителя и присудило обеим командам первое место.

Хорошей традицией нашей группы стало приглашение родителей на встречу с детьми «Гость группы». Примером таких встреч можно назвать «Витамины на грядке», когда мама Маши М. рассказала о том, где живут витамины, познакомила детей с рецептами некоторых полезных салатов, поиграла в игры «Консервируем на зиму», «Угадай на вкус», «Разрезные картинки». Дети делились впечатлениями с родителями и сверстниками. На развлечение по теме «Поговорим о спорте» я пригласила бывшую

выпускницу детского сада Сабину Р. (мастер спорта по борьбе по дзюдо). Она рассказала о видах спорта, познакомила с формой дзюдо, принёсла значки, вымпелы, кубки, вместе с детьми поиграла в подвижные игры. Дети остались под большим впечатлением от этой встречи.

Родители должны быть постоянными участниками всех конкурсов, проводимых в дошкольном учреждении. Необходимо проводить практические семинары, дни открытых дверей и другие мероприятия. Когда соблюдаются единые требования детского сада и семьи в вопросах воспитания, оздоровления, двигательной активности, гигиенических процедур, развития двигательных навыков, тогда будут правильно сформированы навыки здорового образа жизни у дошкольников.

Таким образом, разнообразие форм сотрудничества с семьей по проблеме здорового образа жизни позволяет привить детям чувство ответственности за своё здоровье, желание поддерживать спортивную форму и стремиться к достижению новых знаний и умений. Активизирую роль родителей через организацию совместной деятельности детей и взрослых, можно достичь наилучших результатов в физическом развитии и оздоровлении дошкольников.

Мы убеждены, что ни одна, даже самая лучшая физкультурно-оздоровительная программа не сможет дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей. Совместные занятия ребенка вместе с родителями спортом — один из основных аспектов воспитания.

Для себя мы определили следующие задачи работы с родителями:

1. Повышение педагогической культуры родителей.
2. Пропаганда общественного дошкольного воспитания.
3. Изучение, обобщение и распространение положительного опыта семейного воспитания.
4. Установка на совместную работу с целью решения всех психолого — педагогических проблем развития ребёнка.
5. Вооружение родителей основами психолого — педагогических знаний через тренинги, консультации, семинары.
6. Валеологическое просвещение родителей в создании экологической и психологической среды в семье.
7. Включение родителей в воспитательно — образовательный процесс; проведения просветительской работы с родителями: проведение консультаций по вопросам оздоровления (закаливание, двигательная активность, питание, аутотренинги, дыхательные системы), а также информационные бюллетени, рекламные буклеты, вы-

пуск журналов, тематические выставки, библиотека здоровья, оформление информационных уголков здоровья. «Как я расту», родительские собрания с привлечением физкультурных и медицинских работников, спортивные семейные эстафеты

Формы работы с родителями:

1. Проведение родительских собраний, семинаров — практикумов, консультаций.

2. Педагогические беседы с родителями (индивидуальные и групповые) по проблемам.

3. Встречи «за круглым столом»,

Консультативная работа (использование СМИ, информационные стенды, тематические уголки и папки передвижки в группах).

— Использование Интернет-ресурсов (размещение информации на сайте ДООУ, использование интерактивных форм взаимодействия).

— советы и рекомендации родителям, информируем о проводимых мероприятиях, отчитываемся о проделанной работе и сообщаем о своих успехах и победах в конкурсах и соревнованиях.

— Проводим работу с родителями оформление Уголков Здоровья, папок-передвижек с материалом по формированию у детей привычки здорового образа жизни; (разработка и распространение наглядных материалов (закладок, буклетов, листовок), с призывом вести здоровый образ жизни самим и приучать к этому своих детей;

— Проведены тематические родительские мероприятия: Сентябрь 2014 год — День здоровья. Во время проведения Дня Здоровья дети раздавали родителям памятки, буклеты с призывом вести здоровый образ жизни. Октябрь 2014 год — выступление на общем родительском собрании на тему «Здоровье и спорт». Ноябрь 2014 год в рамках проекта «Вместе — здоровая семья»

Рекомендации для родителей:

- «Организация питания вечером и в выходные дни».
- «Упражнения для профилактики заболеваний глаз».
- «Упражнения для профилактики заболеваний верхних дыхательных путей».
- «Что делать, чтобы у ребёнка были здоровые зубы?»
- «Упражнения для развития мелкой моторики рук».
- «Упражнения для профилактики плоскостопия».
- «Как предупредить развитие хронического тонзиллита».
- «Двигательная активность ребёнка». «Профилактика гриппа».
- «Проведение физкультминутки дома».
- «Как правильно учить ребёнка чистить зубы».

Непрерывность математического образования в экономическом вузе, как составная часть подготовки высококвалифицированных экономистов в реалиях современного мира

Быканова Ольга Алексеевна, кандидат физико-математических наук, доцент;
Филиппова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Современные реалии социально-экономических процессов, связанных с попытками изолировать Российскую Федерацию, изменениями в политической расстановке на международной арене ставят перед образовательными учреждениями всех уровней новые задачи по подготовке высококвалифицированных специалистов. При этом представители бизнеса и государственных компаний зачастую отмечают недостаточный уровень подготовки специалистов в высших и средних специальных учебных заведениях. Одной из многих причин этого является отсутствие понимания у будущих абитуриентов собственных желаний и стремлений при выборе профессии. Стремление получить высшее образование не мотивируется осознанным выбором направления деятельности. Более того, по окончании высшего учебного заведения молодой специалист опять находится в условиях неопределенности в поисках места работы и точки приложения своих знаний.

В РЭУ им. Г.В. Плеханова в основу решения обозначенных проблем положен принцип непрерывности и преемственности интеграции обучения дисциплинам естественно-научного цикла, в частности математики, организовано отделение непрерывного экономического и математического образования (ОНЭМО). На правах ассоциативных членов в него входят кафедры экономического вуза (высшей и прикладной математики; информатики; математического моделирования и информационных систем; математических методов) и другие целевые профильные подразделения. Одной из основных задач ОНЭМО является: осуществление непрерывного математического и экономического образования, начиная с отделения довузовской подготовки и заканчивая защитой студентами дипломных работ и послевузовской подготовкой.

В вузах экономического профиля требования к уровню подготовки по дисциплинам математического цикла существенно выросли. При этом уровень школьной подготовки по названным дисциплинам недостаточно высок.

Для обеспечения интеграционного подхода к обучению математике с точки зрения приложения математических методов и инструментов в экономике мы должны исходить из двух миссий в развитии среднего и высшего образования:

— создание системы элитного экономического образования, как основы современного экономического вуза;

— а также, разработка новаторских курсов в средних образовательных учреждениях, обеспечивающих понимание роли и значения применения математических за-

конов в современных экономико-хозяйственных сферах деятельности современного общества.

Для этого необходимо разработать авторские программы и проводить обучение математике и экономике в общеобразовательных школах таким образом, чтобы удовлетворить такие реальные запросы, как:

— обучение финансовой грамотности подростков, что является приоритетным направлением Проекта Министерства финансов Российской Федерации «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации»;

— выявление школьников, потенциальные способности и желания которых предполагают осознанный выбор профессии экономического характера;

— развитие интереса к выбранным специальностям финансового характера путем авторских методик и согласно принципа непрерывности и преемственности преподавания экономико-математических дисциплин.

Одной из разработанных учебных программ по этому направлению является учебно-методический план экспериментальной программы «Экономическая математика и информатика». Одним из составляющих компонентов данной авторской программы является проведение научно-исследовательской деятельности в течение всего времени проведения практики и написание курсовой работы по выбранной теме. На основе современных данных обучающиеся выбирают следующие направления исследовательской деятельности:

— понятие математической модели экономического процесса;

— функции в экономике — функции спроса и предложения;

— системы уравнений — задача о межотраслевом балансе, модель Леонтьева;

— сравнение различных способов начисления процентов на вклад при помощи приведения к эффективной годовой ставке;

— современная стоимость денег;

— влияние инфляции на современную стоимость денег и способы борьбы с инфляцией на бытовом уровне;

— потоки платежей, расчет кредитных выплат и анализ различных видов кредитов;

— «скорая финансовая помощь» или как не попасть в финансовую ловушку.

Экспериментальная программа «Экономическая математика и информатика» нацелена на школьную аудиторию.

Она проводится для учащихся 10 классов в целях подготовки для поступления в экономические вузы. В рамках реализации этой программы могут быть рассмотрены также задачи ЕГЭ, связанные с составлением элементарных математических моделей экономических, технологических и других процессов, в частности задачи на проценты, движение. Все задачи, предлагаемые к исследованию обуча-

ющимся, представлены в форме, удобно для определения уровня продуктивности каждого школьника. Однако основной целью программы является развитие интереса к финансово-экономическим процессам современного общества, а также углубление математических знаний, на основе которых возможен анализ реальных процессов и построение математических моделей для решения разнообразных задач.

Литература:

1. Подопригора, В.Г. Непрерывное математическое образование в экономическом вузе// Успехи современного естествознания. — 2004. — № 3 — с. 78–80
2. Молодин, В.И., Черевикина М.Ю. Интеграция науки и образования для подготовки специалистов XXI века. Опыт СО РАН. 2005 г.
3. Быканова, О.А., Филиппова Н.В. Профориентационная работа со школьниками и мотивированными абитуриентами в экономическом вузе. «Педагогика высшей школы» № 1 (1), март 2015 г., с. 47–49.
4. Быканова, О.А., Филиппова Н.В. Экономическое мышление и финансовая грамотность как составные элементы профильной направленности школьной математики для абитуриентов и учащихся на летней практике в экономическом вузе// Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — с. 249–251.
5. Быканова, О.А. Индивидуальные контрольные задания по дисциплине «Финансовая математика». М., ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2014.
6. Практикум по математике. Математика и экономика. М., Изд. ГОУ им. Г.В. Плеханова, М., 2009.
7. Быканова, О.А. Прогрессивная система контроля качества студентов. Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом. Сборник материалов междунар. научной конференции. Волгоград, 24–25 мая 2013 г.
8. Филиппова, Н.В. О педагогических подходах работы с одаренными детьми через научно-исследовательскую работу по математике. «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки». Краснодар. № 4. 2014. — с. 214–220.
9. Филиппова, Н.В. Педагогические аспекты проблемы по улучшению методики преподавания математики в работе с одаренными детьми. Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, май 2012) — Пермь: Меркурий, 2012. — с. 88–89
10. Сосновская, Н.В., Филиппова Н.В. Профильная направленность учебно-исследовательской работы по математике с учащимися физико-математического лицея. «Экспертиза психологической безопасности образовательной среды». Информационно-методический бюллетень, городская экспериментальная площадка. Москва, Департамент образования, МГППУ. № 12. 2011 г. — с. 184–189

Теоретические предпосылки исследования проблемы формирования социальной активности молодежи

Васильева Светлана Назимовна, магистрант;
 Мазина Оксана Назимовна, кандидат педагогических наук, доцент
 Оренбургский государственный университет

В статье представлен теоретико-методологический анализ понятия «социальная активность личности». Представлены различные позиции исследователей на изучаемое понятие в аспекте философской, социологической, психологической и педагогической парадигм.

Ключевые слова: активность, активность личности, социальная активность личности.

Перемены, сопровождающие развитие современного общества, постоянное столкновение с новыми вызовами ставит задачу активного включения личности в преобразовательное взаимодействие со средой в ряд наиболее

актуальных и значимых задач социального становления субъекта общественной жизни. Проблема формирования социальной активности подрастающего поколения является особо значимой и неизменно находится в центре вни-

мания общества и государства. Именно социальная активность является одним из детерминирующих качеств личности, которое формируется в деятельности, характеризующейся социально-значимыми мотивами и дающей общественно ценный результат.

Следует отметить, что вопросы формирования социальной активности личности всегда были в центре внимания отечественной педагогики. Не теряют актуальности и сегодня идеи о воспитании общественной активности подрастающих поколений, представленные в трудах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого. Современные теоретико-методологические подходы к развитию социальной активности молодежи мы находим в работах Б.З. Вульфова, Р.А. Литвак, М.И. Рожкова.

Изучению особенностей воспитания социальной активности у обучающихся на различных этапах их возрастного развития посвящены исследования В.М. Басовой, Т.В. Дуровой, А.Я. Зосимовского, Е.К. Касаткиной, Т.Н. Мальковской, А.П. Шпоны и др. [5]. Социально-педагогические аспекты развития социальной активности у студентов образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования раскрыты в работах Л.П. Клементьева, И.Н. Орловой, В.А. Ситарова, В.А. Слостенина, Э.Д. Тлеулова, Л.А. Трепоуховой и др.

Таким образом, к настоящему времени в науке накоплен определенный фонд знаний, необходимый для постановки и решения исследуемой проблемы.

Изучение теоретических аспектов проблемы формирования социальной активности молодежи позволило выявить неоднозначность в понимании сущности исследуемого явления. При этом, для нашего исследования важно было выявить генезис педагогической цепочки понятий («активность» — «активность личности» — «социальная активность») в совокупности с взаимосвязанными с ними понятиями. Так, в педагогике активность раскрывается как важнейшая черта личности, состоящая в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в интенсивной деятельности в труде, учении, творчестве и т. п.

В своем исследовании мы придерживаемся позиции В.И. Андреева, М.Г. Гарунова, О.Г. Сущенко, Г.И. Щукиной, которые при рассмотрении понятия «активность» акцентируют внимание на её деятельностном аспекте, утверждая, что активность побуждается предметом деятельности, а сама деятельность, таким образом, выступает в качестве мотива активности.

Так, Г.И. Щукина показала диалектику двух основных подходов в педагогике рассматриваемого понятия: «активность» рассматривается как синоним деятельности или качества деятельности личности. По её мнению, если деятельность представляет собой единство субъект-субъектных свойств, то активность — принадлежность человека, и в большей мере — субъекта деятельности. Активность, таким образом, выражает не саму деятельность,

а её уровень и характер. Как принадлежность деятеля, она влияет и на процесс целеполагания, и на создание мотивации, и на выбор способов деятельности [10].

Социальная активность личности — понятие межпредметное и в равной степени используется философией, социологией, психологией, педагогикой. Философская парадигма изучаемого понятия представлена трудами таких ученых как Е.А. Ануфриев, Г.С. Арефьева, В.Г. Афанасьев, В.Х. Беленький, Л.П. Буева, Ю.Е. Волков, Ф.Ф. Вьяккерев, Т.С. Лапина, М.С. Каган, В.И. Кремьянский, Л.А. Петрушенко, Б.С. Украинцев и другие [2].

Обобщая различные подходы, можно выделить два философских направления в понимании социальной активности личности. В первом философском направлении (Е.А. Ануфриев, Г.С. Арефьева, Л.П. Буева, Ю.Л. Воробьев, В.П. Ушаков и другие) понятие «социальная активность личности» рассматривается как особый тип отношения социального субъекта к природной и социальной среде в процессе деятельности, т.е. как творчески-преобразовательное отношение. Например, с точки зрения В.П. Ушакова, социальная активность личности — это особый тип отношений между личностью и социальной средой, реализующихся в процессе социальной деятельности, в которой личность на основе общественно сформированных способностей преобразует данную социальную среду. Также Ю.Л. Воробьев утверждает, что «социальная активность преобразует не только окружающего человека мир, но и самого человека» [3]. Как следует из анализа литературы, единства позиций в определении социальной активности и понимании ее сущности у ученых нет. Бесспорным является то, что сущность социальной активности не может быть определена вне рассмотрения отношения активности и деятельности.

Представители второго философского направления (Л.М. Архангельский, В.Г. Мордкович, Г.В. Малинин, М.М. Сужиков и другие) социальную активность личности считают внутренним свойством, состоянием, качеством социального субъекта. Важным является методологический вывод В.Г. Мордковича, согласно которому активность является существенным признаком субъекта, ибо «без активности нет субъекта». Это связано с тем, что при осуществлении навязанной ему деятельности человек должен быть охарактеризован как «носитель деятельности», т.е. объект, выполняющий чужую волю и не имеющий при этом в ней собственной потребности. Выполнение такой деятельности можно охарактеризовать категорией «социальная пассивность», которая является обратной категорией «социальная активность» [6]. Следует отметить, что движущим фактором социальной активности являются не все потребности, а лишь те из них, удовлетворение которых имеет социальное значение, затрагивает общественные интересы. Структура и виды социальной активности будут различными для каждого вида деятельности субъекта, т.е. социальная активность может рассматриваться только совместно с определенным видом деятельности.

В социологии понятие «социальная активность личности» рассматривается учеными со стороны деятельностного и личностного подходов. Представители деятельностного подхода (Е.М. Бабосов, Г.Е. Зборовский, Е.М. Токарева, С.С. Фролов и другие) понимают социальную активность как «меру (степень), характеристику целенаправленной деятельности человека, связанную с преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности» [7]. Представители личностного подхода (Е.А. Якуба и А.А. Кратко) считают, что социальная активность — это «системное социальное качество личности, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, то есть глубина и полнота связей с социумом, уровень преобразования личности в субъект общественных отношений» [7]. На наш взгляд, эти подходы не противоречат, а дополняют друг друга, исходя из существующих в науке представлений о становлении индивида как личности в обществе в процессе социальной деятельности.

Согласно психологическому подходу социальная активность рассматривается и характеризуется как личностное качество, которое базируется на потребностях и интересах личности, существует как внутренняя готовность к действию, обеспечивающее жизнедеятельность человека в социуме (К.А. Абульханова-Славская, И.Д. Бех, В.З. Коган, Е.П. Поликанова, А.А. Смирнова, И.В. Цевелева и другие). Так, по мнению В.З. Когана, социальная активность личности — это «сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности». Деятельность в этом случае выступает как способ существования социального субъекта и является реальным проявлением его социальной активности [4].

Психологи К.А. Абульханова-Славская, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и другие утверждают, что источником социальной активности личности являются ее органические и духовные потребности. По мере развития человека его социальная активность как природная способность преобразуется в социальную систему установок, интересов, потребностей и во взаимодействие личности с окружающей средой. Этот процесс, по мнению Д.И. Фельдштейна, включает осознание человеком общественных явлений, составля-

ющих предметную сторону социальных отношений, развитие социальных потребностей, имеющих гражданскую направленность, прежде всего, потребности в коллективном взаимодействии и соответствующих мотивах, побуждающих к сотрудничеству, участие в практической деятельности, имеющей социально ценную направленность [9].

Рассматривая педагогическую парадигму исследуемого понятия отметим, что социальная активность личности рассматривается с позиции деятельностного подхода (Л.М. Архангельский, Б.З. Вульф, Т.С. Лапина, А.С. Макаренко, Т.Н. Мальковская, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.) [8]. Так, ученые (И.Д. Бех, Дж. Дьюи, А.С. Макаренко, Т.Н. Мальковская, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.) утверждают, что данное качество не является врожденным, на его формирование направлены усилия родителей, педагогов, местного сообщества. С точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, Т.С. Борисовой, С.С. Керкиса, Л.К. Кленевской в основе социальной активности лежат качества личности: инициативность, исполнительность, социальная ответственность, требовательность к себе и т.п., что позволяет говорить о социальной активности как интегрированном качестве [1].

Таким образом, не смотря на различные взгляды исследуемого понятия отметим, что общим для разнообразных определений социальной активности является признание того, что она выражается через сознательную деятельность человека, направленную на изменение объективных общественных условий, для более полной реализации своих возможностей и потребностей. Поскольку данная деятельность может осуществляться в разнообразных сферах, социальная активность личности предполагает также и ее самоопределение. Следствием такого самоопределения личности в преобразующей деятельности является ее развитие. Следовательно, социальная активность личности направлена не только на объективную социальную реальность, но и на саму личность, ее развитие в деятельности по преобразованию действительности.

В связи с этим, обобщая вышесказанное в контексте нашего исследования социальная активность личности рассматривается как интегративное качество личности, основанное на социальных потребностях в реализации общественно значимых целей, на знаниях и опыте, представлениях об индивидуальных особенностях, существующее как направленность к различным видам социально полезной деятельности.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Социально-психологические аспекты активности личности. — В кн.: Социально-психологические проблемы производственного коллектива. М., 1983, с. 7–21.
2. Арефьева, Г.С. Социальная активность/Г.С. Арефьева. — М.: Высшая школа, 1974. — 142 с.
3. Воробьев, Ю.Л. Логико-семантический анализ понятия активности/Ю.Л. Воробьев // Материалы межвузовской научной конференции по проблеме возрастания активности общественного сознания. — Курск, 1968.

4. Коган, В.З. Понятие «активность личности» как категория социальной психологии/В.З. Коган // Некоторые проблемы личности. — М.: Мысль, 1971. — с. 69–82.
5. Мальковская, Т.Н. Социальная активность старшеклассников/Т.Н. Мальковская. — М., 1988. — 142 с.
6. Мордкович, В.Г. Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения: факторы социальной активности городского населения/В.Г. Мордкович. — М.: Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1986. — 158 с.
7. Садырова, М.Ю. Проблема избирательной активности российской молодежи/М.Ю. Садырова // Молодой ученый. — 2014. — № 3. — с. 667–669.
8. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т./К.Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 1981. — 216 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков/Д.И. Фельдштейн. — М.: Просвещение, 1982. — 230 с.
10. Шукина, Г.И. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся/Г.И. Шукина // Межвузовский сборник научных трудов. — Л.: ЛГПИ, 1985. — 170 с.

Особенности объектов исследования в естественных и инженерных дисциплинах: взгляд преподавателя русского языка как иностранного

Васильева Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук
 Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»
 Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Развитие техногенной цивилизации, характерной чертой которой является углубление частного знания и на его основе складывание новых наук, заставляет ученых выходить за привычные рамки тех областей, в которых они традиционно работают, привлекая в своих исследованиях все новые и новые данные из смежных областей знания. Все это позволяет по-иному взглянуть на давно известные результаты, полученные отдельными науками, что в свою очередь приводит к различным интерпретациям и даже пересмотру уже признанных закономерностей развития тех или иных научных сфер знания. Одним из примеров может служить современная математическая лингвистика, занимающаяся математизированным и символическим обеспечением практически уже открытых теоретически обоснованных «закономерностей и сущностных связей» языка [2, с. 264].

Так, В.В. Колесов полагает, что современная лингвистика дифференцирована по предмету описания, и внутри нее сформировались и выделились в самостоятельные науки психолингвистика, когнитивная лингвистика, социолингвистика, функциональная лингвистика и др. Эти науки с разных сторон изучают феномен человека и его деятельность. Теперь именно человек оказывается в центре внимания многих гуманитарных наук, т.е. в науке утверждается антропоцентрический подход к изучению различных явлений. Особенно очевидно все сказанное в лингводидактике, где учащийся («человек говорящий») стал объектом изучения в его 4-х ипостасях как **личность мыслительная, языковая, речевая и коммуникативная**. В целях обучения, в том числе и РКИ, главным признается социальный заказ общества, а задачи обучения конкретизи-

зируют цели с обязательным учетом профессиональной ориентации будущего специалиста.

Как известно, интерес к изучению специальных языков (каждый отдельный специальный язык включает соответственно совокупность текстов, правил их порождения и терминологические тезаурусы каждой специальной сферы [1, с. 280]), т.е. подязыков отдельных наук, возник в 30-е годы XX века, но тогда исследователи в основном занимались вопросами терминологии. С начала 60-х годов внимание лингвистов привлек текст в целом, и не последнюю роль в этом сыграла лингводидактика: в различных российских вузах обучалось много иностранцев, для которых русский язык стал в первую очередь средством овладения будущей специальностью. Именно с этого времени начинается функционально-стилистическое описание научного стиля на примерах изучения особенностей отдельных специальных подязыков и происходит быстрое накопление большого количества языкового материала, требующего научного осмысления и классификации на основе определенной теории.

Напомним, что «теория есть наивысшая форма организации научного знания, которая дает целостное представление о закономерностях и сущностных связях данной области и знания» [2, с. 261]. К сожалению, отсутствие теории специального/научного текста, которая по мысли Л.Ю. Иванова, должна «объединить и обобщить результаты предыдущих исследований в одних научно-дисциплинарных рамках» [1, с. 280], тормозит развитие теории русского языка как иностранного (РКИ) в одном из направлений обучения иностранных учащихся, а именно: на научному стилю отдельных профилей обучения, в частности

инженерного. Поэтому в рамках проблемы создания теории специального текста предлагаем свою концепцию, объясняющую употребление тех или иных лингвистических средств в естественнонаучном и научно-техническом подстилях, используя антропоцентрический подход.

Поскольку в настоящее время еще не выявлено совокупности внутриязыковых (формальных и семантических) признаков, «которые позволяли бы без привлечения дополнительных экстралингвистических данных четко разграничить специальные и неспециальные тексты» [1, с. 280], то мы считаем оправданным использование экстралингвистических сведений для выявления различий между техническими и естественнонаучными дисциплинами с точки зрения объектов исследования, их теорий и экспериментов. Очевидно, при таком подходе, когда в лингвистических и стилистических исследованиях начинает приниматься во внимание экстралингвистическая специфика каждой специальной сферы деятельности, существует большая вероятность выхода за пределы собственно лингвистической парадигмы и сближения с соответствующей специальной дисциплиной [1, с. 280]. Данный подход, по нашему мнению, является единственно возможным, так как каждая отдельная наука является составной частью общей языковой картины мира, которая описывается различными средствами, включая и вербальные.

В настоящее время все большее число философов техники поддерживает утверждение о том, что **технические и естественные науки** должны рассматриваться как **равноправные научные дисциплины**. Они аргументируют свою точку зрения тем, что современные инженеры все чаще работают как исследователи в больших промышленных лабораториях, университетах или научных центрах, делая при этом важные технологические открытия. Таким образом, оказывается, что инженерные науки направлены на получение объективного, поддающегося передаче знания.

На уровне эксперимента в естественных и инженерных науках также существуют принципиальные различия. Хотя технические и естественные науки имеют одну и ту же предметную область инструментальных измерений и объекты их исследований совпадают, но осуществляются эти исследования различными способами. Так, **«естественнонаучный эксперимент** — это не столько конструирование реальной экспериментальной установки, сколько **идеальный эксперимент, оперирование с идеальными объектами и схемами**» [3, с. 335]. **Научный эксперимент в технике** — это **проверка адекватности модели**, и его, как правило, ставят на натуральном образце. Возможен и другой путь, когда модель представлена на уровне гипотезы, предположения о том, как будет себя вести техническая конструкция при воздействии на нее определенных внешних условий. Но и в этом случае гипотеза через некоторое время будет представлена в виде модели, поэтому при прочих равных условиях **в техническом эксперименте модель** обязательно должна быть **натурализована**, чего совсем не происходит в естественнонаучном эксперименте.

Для современного этапа науки и техники характерно включение в технические науки как прикладных, так и фундаментальных исследований. Напомним, что «прикладное исследование — это такое исследование, результаты которого адресованы производителям и заказчикам и которое направляется нуждами или желаниями этих клиентов, фундаментальное — адресовано другими членами научного сообщества» [3, с. 337]. Несмотря на то, что фундаментальные исследования реализуются в долгосрочных программах исследований в лабораториях и научно-исследовательских институтах, они применяются для решения прикладных проблем. Помимо фундаментальных технические дисциплины содержат также и прикладные исследования, которые непосредственно включены в инженерную деятельность. Таким образом, мы можем сделать вывод, что **в технических науках все заимствованные из естествознания элементы претерпели существенную трансформацию, в результате чего возник новый тип организации теоретического знания** [3, с. 334-336].

Таковы основные различия объектов исследования, экспериментов и теорий в естественных и инженерных науках, представленных в вузовском образовании соответствующими учебными дисциплинами, в текстах которых данные различия нашли свое отражение на уровне выражения лингвистическими средствами. Напомним, что специалисты являются носителями имплицитных специальных знаний, в том числе и терминологических. При создании определенного текста они видят свою цель в том, чтобы эксплицировать эти знания при помощи вербальных средств и представить их в виде определенных синтаксических структур. И **выбор** той или иной **грамматической конструкции**, на наш взгляд, **обусловлен идеальностью/реальностью объекта исследования, ситуации и степенью участия в этом человека**.

Так, например, идеальные объекты, образующие специальные научные картины мира (картины мира отдельных дисциплин), и абстрактные объекты, образующие в своих связях теоретическую схему, имеют разный статус. Последние представляют собой идеализации, и их нетождественность реальным объектам очевидна [3, с. 336]. В текстах для описания таких объектов чаще всего используются пассивные обороты или двусоставные конструкции, где в качестве грамматического субъекта будет выступать имя с предметной семантикой, реже безличные модальные реализации. В текстах для описания реального объекта, как правило, деталей, механизмов, машин и т. п. будут наблюдаться активные односоставные (неопределенно-личные) предложения, значительно реже двусоставные с глаголами, обозначающими самопроизвольное действие. Подтвердим сказанное на примерах учебных дисциплин, изучаемых в вузах инженерного профиля, в частности машиностроительных специальностей. Проследим, как происходит корреляция одних лексико-синтаксических структур с другими по мере утраты самим объектом исследования идеализированных признаков

и наделения его конкретными инженерными характеристиками и параметрами.

Легче всего проследить утрату объектом изучения идеальных признаков на примере трансформации отдельных понятий каждой названной дисциплины, представив этот процесс в виде движения от идеального к реальному объектам. Так, например: в физике — это **движущаяся материя и материальное тело**, в теоретической механике — **материальная точка, абсолютно жесткое тело, несжимаемая жидкость**, в сопромате — **балка, стержень, ферма**, в теории машин и механизмов — **механизм и его виды** (шатун, кулиса), в электротехнике — **электропривод, мотор, генератор**, в инженерной графике и теории конструктивных материалов — **вал, рейка, турбина** и т.д. Этот список можно было бы продолжить, но мы видим свою задачу не в установлении полной цепочки в преемственности изучения объектов исследования в естественных и инженерных дисциплинах, а в установлении некоторых закономерностей изменения синтаксических конструкций, обслуживающих названные учебные курсы.

Из приведенных примеров видно, что ни *материальное тело*, ни *материальная точка* не существуют в самой природе, так как нет тел, лишенных размеров. *Балка, электропривод, механизм* представляют технические объекты, обладающие наряду с идеальными признаками и некоторыми инженерными характеристиками.

Литература:

1. Иванов, Л. Ю. К понятию теории специального текста. // Русский язык: исторические судьбы и современность. Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. — М., МГУ, 2001, с. 280.
2. Колесов, В. В. «Жизнь происходит от слова...». СПб, «Златоуст», 1999.
3. Степин, В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники Учебн. пособие. — М: Гардарики, 1996.

Роль аудирования в речевой деятельности и процессе обучения иностранному языку

Вердеш Ануш Андраниковна, аспирант
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Как указывает Э. З. Генишер, «обучение любому виду речевой деятельности должно представлять собой законченную систему. Любая сложная система имеет иерархическое строение, что выражается в наличии определенных взаимодействующих уровней. При этом нижние уровни более элементарные, они включаются в верхние как составные элементы» [1, с. 57]. По нашему мнению, это предполагает необходимость учитывать при обучении аудированию не только навыки, направленные на восприятие устного высказывания, но и включенность высказывания в более широкую деятельность, как речевую, так и неречевую. При этом если на начальных этапах обучения

Их можно исследовать в реальном наблюдении и эксперименте, пренебрегая некоторыми реальными свойствами названных объектов. *Вал, рейка, турбина* являются реальными объектами, для исследования которых применяются так называемые «методы эмпирического описания, ориентированные на максимально очищенную от субъективных наслоений объективную характеристику изучаемых явлений» [3, с. 195].

Поскольку наше исследование проводилось на обширном текстовом материале (16 учебников, исключая учебники по математике) и 8 учебных дисциплинах, то сделанные выводы, как нам кажется, обладают высокой степенью достоверности и заслуживают того, чтобы положить их в основу отбора текстов и создания учебных материалов по языку специальности для иностранных учащихся инженерного профиля.

Таким образом, наблюдающаяся зависимость употребления языковых средств от степени абстрактности или конкретности исследуемого объекта в различных учебных дисциплинах позволяет дифференцированно изучать лексику, грамматику и синтаксис на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися, а также исходя из экстралингвистических особенностей различных учебных дисциплин, предлагать учащимся такие тексты, которые наилучшим образом отражают специфику изучаемых технических дисциплин.

аудированию необходимо акцентировать собственно языковую составляющую восприятия, особенно фонетическую, то на более продвинутых этапах следует больше внимания уделять включенности восприятия в более сложные формы речевой деятельности.

Аудирование представляет собой частный случай восприятия. Восприятие же с психологической точки зрения — это активный процесс отражения сознанием явлений объективной действительности, итогом которого являются формирование образа предмета и оперирование этим образом [6, с. 53; 4, с. 23]. Специфика аудирования как частного случая восприятия заключается в объекте,

который представлен не любым явлением действительности и даже не речью в целом, а устной речью. Очевидно также, что при аудировании задействуется слуховой канал восприятия.

В восприятии устной речи, как и в восприятии вообще, можно выделить два процесса [2]. Первый процесс — это процесс различения. Его суть заключается в том, что воспринимаемый объект разлагается на отдельные элементы, которые затем используются для того, чтобы противопоставить этот объект другим объектам, отличить его от других объектов. Процедуры анализа (выделение элементов, их которых состоит объект, их упорядочивание) являются обязательными условиями для психического синтеза, то есть формирования образа объекта в сознании.

Второй процесс — это узнавание. Узнавание предполагает, что объект уже был воспринят ранее, а следовательно, его образ хранится в памяти. При узнавании образ воспринимаемого объекта сравнивается с образами, хранящимися в памяти, что позволяет идентифицировать его как принадлежащий к определенной категории. С узнаванием связано и усвоение новой информации, которая в силу своей новизны по определению не может быть соотнесена с тем, что было воспринято ранее.

На первых этапах изучения иностранного языка (и обучения аудированию, в частности) преобладающим является такой компонент восприятия, как различение. Именно оно позволяет решить такую важную задачу, как формирование перцептивной базы аудирования, то есть накопление опыта восприятия отдельных высказываний и их элементов. Это неизбежно приводит к тому, что преподаватель в большей степени акцентирует внимание на деталях, которые касаются произношения отдельных звуков, сходств и различий между лексемами, интонационного рисунка фраз, грамматических структур и т. д.

На формирование фонетических навыков нацелены упражнения, связанные с прослушиванием и произнесением близких по звучанию слов, различающихся одним звуком (*foe — four, soke — sock, bit — bet — bat, lit — let — lat, pit — pet — pat*). Другая важная способность, которой должно уделяться внимание при обучении аудированию, — это узнавание слов и словоформ. Для развития этого навыка можно использовать задания следующего типа: 1) «прослушайте первую часть слова и произнесите слово целиком»; 2) «прослушайте первую часть словосочетания и произнесите словосочетание целиком»; 3) «прослушайте предложение и замените в нем одно слово на другое», 4) «прослушайте слова и найдите соответствия им на рисунке», 5) «прослушайте слова, запомните и произнесите те из них, которые имеют отношение к определенной, заданной преподавателем теме», 6) «прослушайте словоформы и выделите среди них словоформы определенного типа (например, словоформы множественного числа)» и т. п. Важным также представляется прослушивание пар предложений, содержащих как одинаковые, так и разные лексемы; в более сложном случае такие упражнения должны включать сходные слова, то есть слова,

различающиеся одним-двумя близкими звуками. Такие упражнения следует сопровождать заданиями, предлагая обучаемым поставить «0», если предложения одинаковые, и «1», если они разные. Хотя в упражнениях такого рода заметную роль играет способность к восприятию лексем и грамматических конструкций, они способны оказать решающее воздействие на развитие фонематического слуха.

Процесс аудирования приобретает еще большую сложность в силу того, что при восприятии речи приходится иметь дело с элементами, которые находятся в иерархических отношениях. Другими словами, элементы одного уровня становятся «кирпичиками», из которых складываются элементы другого уровня (слово складывается из фонем, высказывание — из слов и т. д.). Так, восприятие высказывания чрезвычайно важно для правильной смысловой интерпретации слова, поскольку слово, как правило, является многозначной единицей. Как справедливо указывал А. А. Леонтьев, роль идентификации отдельного слова чрезвычайно велика при интерпретации высказывания, и, наоборот, грамматическая и семантическая информация, извлеченная при восприятии высказывания, подкрепляет идентификацию отдельных слов [5, с. 93]. В силу этого представляется проблематичным выделение упражнений, которые были бы ориентированы исключительно на развитие фонетического слуха или способности идентифицировать лексемы и синтаксические конструкции, — в действительности эти навыки вырабатываются совокупно, и в некоторых типах упражнений акцентирование того или иного аспекта восприятия устной речи лишь преобладает.

На более продвинутых этапах роль узнавания возрастает, поскольку в памяти обучающихся уже сформировалось определенное количество образов, позволяющих осуществлять идентификацию единиц иностранного языка на разных уровнях. Это касается способности идентифицировать и фонемы, и лексемы, и синтаксические конструкции. Тем не менее, роль различения на продвинутых этапах не уменьшается, поскольку любое восприятие предполагает аналитические процедуры.

По этой причине на более продвинутых этапах больше внимания должно уделяться навыкам восприятия высказывания, прежде всего — развернутого. В этом отношении чрезвычайно эффективным представляется многократное прослушивание текста. При этом при каждом прослушивании преподаватель должен предлагать различные задания, начиная с тех, которые являются наиболее общими. Так, целесообразно при первом прослушивании ориентировать обучаемых на выявление основной идеи (или темы) текста. Следующие задания должны быть более конкретными, привлекать внимание учащихся к отдельным деталям и аспектам текста как в содержательном, так и формальном планах. В частности, можно акцентировать внимание на особенностях просодики высказываний, их лексическом наполнении, грамматическом оформлении; в содержательном плане это может быть структура текста (составление его плана, придумывание заголовков для его

частей), детали изложения (даты, цифры, действующие лица, цвета и т. п.). В результате многократного аналитического прослушивания текста в сознании обучаемых формируется его целостный образ, что в итоге ведет к развитию навыков слушания, которое всегда предполагает одновременное внимание к различным аспектам высказывания.

Для развития перцептивной базы аудирования, а также облегчения вхождения обучаемого в устное общение перед непосредственным предъявлением текста (особенно на начальных этапах обучения) целесообразно использовать подготовительные упражнения. Эти упражнения должны быть направлены на повторение знакомой или изучение новой лексики, которая содержится в записи устного текста. Например, непосредственно перед прослушиванием нового текста имеет смысл дать переводы новых слов и выполнить несложные упражнения с этим материалом (перевод отдельных предложений, составление новых фраз, замена одних слов другими). Одним из вариантов таких упражнений являются домашние задания, которые обучаемый выполняет самостоятельно непосредственно перед занятием, на котором будет прорабатываться текст. Это позволяет свести подготовительные упражнения на самом занятии к минимуму, проведя своего рода «разминку», либо вообще отказаться от них. Кроме того, подготовительные упражнения, выполняемые обучаемым самостоятельно вне аудиторного времени, повышают усвоение материала, так как работа с новыми лексическими единицами осуществляется неоднократно и в разное время.

В целом сформулированное выше разграничение упражнений, ориентированных на формирование перцептивной базы, и упражнений, развивающих способность к восприятию целостного высказывания, соотносится с противопоставлением начального и продвинутого этапа в освоении аудирования [1, с. 58]. Однако, как справедливо отмечает автор, существует еще один этап, а именно завершающий, и заключается он в овладении устным общением, в способности выступать в роли слушающего и, шире, участника диалога. И на этом этапе оба процесса, составляющих восприятие, то есть различение и узнавание, должны быть в значительной степени доведены до автоматизма. Только в этом случае обучаемый может полноценно переключиться на решение основных задач, с которыми он сталкивается в процессе общения: двусторонний обмен информацией, выражение своего мнения и своих чувств, воздействие на собеседника и т. д.

Аудирование представляет собой совокупность навыков и умений, которые на практике всегда включены в другие виды деятельности. Как указывает Е. К. Ибакаева, слушание может иметь разные цели: 1) понять, 2) понять и запомнить, 3) понять и оценить, 4) понять и сделать [3, с. 80]. Другими словами, понимание устной речи само по себе редко имеет смысл. Понимать слова собеседника необходимо для чего-то, то есть для того, чтобы соответствующим образом реагировать в рамках диалога и, шире, любого взаимодействия, использовать и творчески перерабатывать полученную информацию. Поэтому

первым шагом к завершающему этапу становится включение аудирования в другие задания. На этом этапе восприятие и понимание речи перестают быть целью и становятся средством, без которого нельзя решить другую задачу. Необходимо отметить, что данный прием позволяет сместить внимание учащихся с трудностей восприятия устной речи на решение других задач, предлагаемых преподавателем, благодаря чему блок при восприятии устной речи преодолевается легче.

Как правило, контроль понимания текста одновременно является контролем его запоминания. Запоминание может контролироваться посредством дополнительных заданий, которые изучающие выполняют после прослушивания. Это может быть пересказ текста; если прослушивался диалог, то более сложное задание может заключаться в том, чтобы изучающие разыграли этот диалог по памяти или записям либо пересказали его в косвенной форме.

Оценке могут подвергаться любые аспекты речи, начиная от содержания и заканчивая лингвистическими свойствами речи (ее темп, эмоциональность, грамматическая структура, наличие ошибок и т. д.). В содержательном плане эффективной представляется работа по составлению плана текста, анализу его композиции. Такого рода задания создают прекрасные условия для развития способности к формированию полного, многомерного образа текста, без которой невозможно адекватное участие в коммуникации.

Что касается пары «понять и сделать», то действие в данном случае следует понимать в широком смысле, не только как физический акт, но и как ответную речевую реакцию. Более того, последний аспект представляется даже более важным. В проработке этой способности помогает заучивание и разыгрывание диалогов, а также более творческие задания (например, самостоятельное продолжение диалога по заданному началу). Преподаватель также должен способствовать раскрытию индивидуальности обучаемого, стимулируя его выражать свое мнение по отношению к услышанному, выражать свое согласие и несогласие, аргументировать собственную позицию и т. д.

Перспективной также представляется такая форма работы, как диктант (которая, к сожалению, используется не так часто). Диктант создает дополнительную связь между слышимым и воспринимаемым зрительно. Особенно важно это при изучении языков, в которых расхождение между произношением и буквенным обозначением звуков является сильным, а один и тот же звук может представляться разными графическими средствами, то есть соответствие между фонемами и буквами алфавита является неоднозначным. В силу того, что задействуется зрение, диктант вряд ли является оптимальным средством при обучении аудированию. Тем более, этот метод вряд ли может претендовать на роль основного средства. Однако в качестве вспомогательного средства диктант должен занять свое место среди других методов и помогать разнообразить виды работы, снижая монотонность занятий.

Таким образом, в процессе обучения аудированию необходимо учитывать как собственно грамматическую составляющую (в широком смысле этого слова, то есть включая фонетику), так и коммуникативную составляющую. Преобладание одной из ориентаций представляется нежелательным, поскольку не способствует все-

стороннему развитию навыков аудирования. При этом на начальном этапе должна преобладать собственно грамматическая составляющая, тогда как на более продвинутых этапах все большую значимость приобретает составляющая коммуникативная.

Литература:

1. Генишер, Э.З. Обучение аудированию // Вестник Оренбургского государственного университета. 2001. № 1. с. 57–60.
2. Жинкин, В.В. Вокальный слух и голос. М.; Л.: Музыка, 1956. 44 с.
3. Ибакаева, Е.К. Аудирование как вид учебной деятельности // Педагогическое образование. 2009. № 2. с. 78–83.
4. Леонтьев, А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. с. 22–23.
5. Леонтьев, А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1975. № 6. с. 93–97.
6. Немов, Р.С. Психология. М.: Просвещение, 1990. 301 с.

Академическая мобильность студентов как важный инструмент формирования глобальной образовательной среды в российском вузе

Воробьева Инна Михайловна, менеджер

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Данная статья посвящена вопросам развития академической мобильности студентов в российском техническом вузе. В статье рассмотрены сущность понятия «академическая мобильность». Автор подчеркивает значимость международного партнерства как обязательное условие повышения эффективности высшего образования, и значимость академической мобильности студентов как инструмента, влияющего на формирование глобальной образовательной среды.

Ключевые слова: академическая мобильность, глобальная образовательная среда.

Интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, затронули систему высшего образования в России. Россия присоединилась к Болонской декларации в сентябре 2003 года. [1, с. 257]. Присоединение к Болонской декларации и переход на двухуровневую систему образования открыли для российских выпускников такие возможности, как трудоустройство за рубежом, а выпускникам иностранных учебных заведений в России; получение российскими студентами дипломов международного образца, с которыми возможно повышать свою квалификацию в зарубежных колледжах и университетах, в свою очередь российские дипломы ряда высших учебных заведений получили признание на международном уровне, что также позволяет трудоустроиваться без дополнительной переподготовки. Все эти процессы способствовали формированию единого образовательного пространства.

Термин «образовательное пространство», появившийся в современной литературе относительно недавно,

обозначает одно из тех понятий, которые характеризуют новые тенденции в развитии образования. Приведем одно из определений понятия «образовательное пространство», которое по мнению автора статьи наиболее полно отражает его сущность. Так А.В. Шумакова, доктор педагогических наук, определяет, что «образовательное пространство — это целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которые определяют возможности для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах её становления» [2, с. 132]. Открытое образовательное пространство предполагает рост мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, и, как следствие, совершенствование и получение новых профессиональных знаний, умений и навыков, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Необходимо отметить, что в условиях глобализации и интеграционных процессов в образовании академическая

мобильность как предмет изучения стала объектом исследования различных отраслей: экономики, педагогики, менеджмента и маркетинга образования, а также социологии, но в современной научно-педагогической среде однозначного и официально установленного определения понятия «академическая мобильность» на данный момент не существует. При этом практически все исследователи отмечают тот факт, что академическая мобильность рассматривается как составляющая социальной мобильности, которая способствует формированию образовательного потенциала личности [3, с. 5].

Обобщая представленные в современной литературе и Интернет-источниках определения, под академической мобильностью в рамках данной работы будем понимать индивидуальную мобильность студентов и аспирантов в формате внешней академической мобильности (в отличие от внутренней академической мобильности), которая предусматривает возможность получения научного опыта в зарубежных образовательных или научных учреждениях с учетом специфики российской системы высшего образования. Как правило, в качестве таких образовательных или научных учреждений выступают партнерские вузы для обучения в рамках совместных программ двойных дипломов; модульного обучения в рамках межвузовского сотрудничества без выдачи второго диплома, в том числе в рамках программ академического обмена; прохождения тематической и/или языковой стажировки или учебной (исследовательской, производственной) практики; участия в летних школах. Предполагается, что после участия в программах академической мобильности студент/аспирант возвращается в свое основное учебное заведение. Также важно, не применять понятие «студенческая мобильность» в качестве синонима «академической мобильности», так как студенческая мобильность не всегда преследует научные цели.

Рассмотрим, почему важно не подменять одно понятие другим и, что же является наиболее значимым для формирования глобальной образовательной среды в российском вузе.

Высшее учебное заведение по сути своей интернационально, и с первых дней основания, в эпоху средневековья и возрождения, характеризуется нарастающей мобильностью и слушателей (студентов), и преподавателей. Более того, в сфере образования активно происходил и происходит процесс экспорта образовательных систем, что обусловило согласованность учебных программ и процедуры получения специальности при одновременном сохранении уникальности традиций и культуры конкретных стран. Нынешнее поколение молодых людей во всем мире растет мобильным, готовым к переездам и путешествиям. Интернет, социальные сети стирают этнические и культурные границы, и молодежь сегодня не боится «чужих». [4, с. 8]

Российские вузы, в частности те, которые участвуют в программе «5–100», борются за высокое место в рейтингах Минобрнауки РФ, включая борьбу за такой показатель, как наибольшее число иностранных студентов. В последнее время происходит положительная динамика

роста числа иностранных студентов. Для этого вузы проводят рекламные акции и кампании в зарубежных СМИ, иностранном сегменте Интернета, участвуют в международных образовательных выставках и форумах, переписываются с поступающими. Томский политехнический университет является одним из лидеров в России по числу студентов, участвующих в программах академической мобильности, которые предусматривают прохождение части образовательного процесса в зарубежных вузах, и университет постоянно расширяет географию своих партнерских отношений. При этом обстоятельства складываются так, что рейтинги делают нечто большее, чем просто определяют уровень деятельности вуза. Они становятся образцом маркетинга и глобализации высшего образования и инструментом борьбы за качество мирового уровня. Среди основных показателей рейтинга QS, который сейчас взят за основу МО РФ, указываются следующие: репутация вуза в академических кругах (40% от оценки), соотношение студентов и преподавателей (20%), цитируемость работ преподавательского состава (20%), репутация университета среди работодателей (10%), количество зарубежных студентов (5%) и преподавателей (5%) [5].

Наглядно показано, что наибольший вес имеет такой показатель, как репутация в академических кругах. При этом очевидным является тот факт, что репутация не может возникнуть из ниоткуда. Для её возникновения требуется взаимодействие — партнерское, научное, взаимовыгодное сотрудничество. Сама по себе студенческая мобильность без четкого понимания целей и задач, видения результатов, которые будут достигнуты сразу после участия в таких программах или в перспективе, вряд ли может стать толчком к такому взаимодействию и сформировать зачатки репутации. Можем ли мы в таком случае говорить, что маловесные показатели, такие как количество зарубежных студентов и преподавателей, а вместе с ними и цитируемость работ преподавательского состава и формируют тот самый весомый показатель академической репутации. С моей точки зрения только правильно спланированная академическая мобильность студентов с их предварительной подготовкой к участию в такой программе может в дальнейшем привести к результатам, которые будут измеримы и видимы в форме созданных совместных научных групп, разработанных совместных научных проектов, изданных совместных публикаций, в форме обмена не только студентами и аспирантами, но и научно-педагогическими работниками, что в свою очередь не замедлит благоприятно сказаться на формировании глобальной образовательной среды в российском вузе.

Возможность получения именно научного опыта в зарубежных образовательных или научных учреждениях должна рассматриваться студентами и аспирантами в качестве стимула и мотивации для участия в совместных программах двойных дипломов, в программах академического обмена по модульному принципу, участия в тематической и языковой стажировке и летних школах или исследова-

тельской и производственной практике. Но для того, чтобы данный показатель сыграл в плюс вузу, нужно изначально выстраивать работу с потенциальными «мобильными» студентами таким образом, чтобы это в дальнейшем повысило репутацию вуза в академических национальных и международных кругах.

Обзорное рассмотрение вопроса академической мобильности в рамках данной статьи позволяет сделать следующие выводы:

— студенческая мобильность должна стать неотъемлемым компонентом обучения и необходимо сделать так, что любой заинтересованный в прохождении части своего обучения в зарубежном вузе имел такую возможность;

— академическая мобильность должна быть правильно спланирована и продумана, студенты и аспиранты должны изначально понимать для чего они участвуют в данной программе и какой будет результат;

— необходимы специальные программы подготовки студентов и аспирантов к участию в программах акаде-

мической мобильности, в данном случае имеется в виду не только языковая подготовка;

— мобильность также необходима не только для студентов, но и для НПР и ППР, также необходимо развивать мобильность для административного персонала, как расширение программ повышения квалификации или стажировок;

— ведение базы выезжающих и приезжающих студентов с указанием целей и достигнутых результатов и дальнейшей анализ такой базы данных могут повысить эффективность программ мобильности.

В заключение хотелось бы отметить тот факт, что международное партнерство в нынешних условиях является очевидным и обязательным условием повышения эффективности высшего профессионального образования, а академическая мобильность повышает доступность, качество и эффективность образования и является важным инструментом формирования глобальной образовательной среды и обеспечения мобильности человеческих ресурсов.

Литература:

1. Елкин, С. Е. Модернизация системы экономического образования в России в условиях институциональной трансформации научно-образовательных комплексов (монография)/С. Е. Елкин, Н. М. Калинина, В. П. Чижик. — Омск: Изд-во Омский институт (филиал) РГТЭУ, 2010. — 257 с.
2. Беккер, И. Л., Журавчик В. Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. — 2009. — № 16. — 132–140 с.
3. Калинина, Н. М. Индивидуальная академическая мобильность студентов в условиях развития открытого образовательного пространства // Сибирский торгово-экономический журнал. — РГТЭУ, 2012. — № 12. — 5 с.
4. Иванкина, Л. И., Фисоченко О. Н., Берестнева О. Г. Адаптация иностранных студентов и студентов из автономных республик РФ к образовательным условиям ВУЗа, Издательство ТПУ 2013–8 с.
5. Российские вузы не помещаются в рейтинг. — [Электронный ресурс]. — URL: www.gazeta.ru/social/2012/11/02/4839677.shtml (дата обращения 04.05.2014).

Иностранные студенты в российском вузе: повышение конкуренции российского образования или вынужденная необходимость

Воробьева Инна Михайловна, менеджер

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Данная статья посвящена вопросам привлечения иностранных студентов в российские вузы. В статье рассмотрены вопросы значимости данного критерия для попадания вуза в высшие строки мировых рейтингов. Особое внимание уделено анализу причин, препятствующих увеличению числа иностранных студентов и вопросам привлекательности получения образования в России для иностранных студентов. Приведены рекомендации по совершенствованию данного процесса.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, глобальная образовательная среда, зарубежные студенты, мобильность.

Высшее учебное заведение по сути своей интернационально, и с первых дней основания, в эпоху средневековья и возрождения, характеризуется нарастающей мо-

бильностью и слушателей (студентов), и преподавателей. Более того, в сфере образования активно происходил и происходит процесс экспорта образовательных систем,

что обусловило согласованность учебных программ и процедуры получения специальности при одновременном сохранении уникальности традиций и культуры конкретных стран. Нынешнее поколение молодых людей во всем мире растет мобильным, готовым к переездам и путешествиям. Интернет, социальные сети стирают этнические и культурные границы, и молодежь сегодня не боится «чужих». [1, с. 8]

Российские вузы, в частности те, которые участвуют в программе «5–100», борются за высокое место в рейтингах Минобрнауки РФ, включая борьбу за такой показатель, как наибольшее число иностранных студентов. В последнее время происходит положительная динамика роста числа иностранных студентов. Для этого вузы проводят рекламные акции и кампании в зарубежных СМИ, иностранном сегменте Интернета, участвуют в международных образовательных выставках и форумах, переписываются с поступающими. При этом обстоятельства складываются так, что рейтинги делают нечто большее, чем просто определяют уровень деятельности вуза. Они становятся образцом маркетинга и глобализации высшего образования и инструментом борьбы за качество мирового уровня. Среди основных показателей рейтинга QS, который сейчас взят за основу МО РФ, указываются следующие: репутация вуза в академических кругах (40% от оценки), соотношение студентов и преподавателей (20%), цитируемость работ преподавательского состава (20%), репутация университета среди работодателей (10%), количество зарубежных студентов (5%) и преподавателей (5%) [2].

Показатель — число международных студентов, обучающихся по образовательным программам в российских университетах, несмотря на свою незначительную долю (всего 5%) от общего числа совсем не прост в выполнении, особенно для университетов, которые работают за пределами центрального региона России. Иностранные студенты важны для России из-за экономической и политической выгоды: они могут создавать рабочие места в экономике региона, ввозят валюту и тратят её на территории РФ, поддерживают при этом сферу сбыта, услуг и т.д. Кроме того, какая-то их часть является потенциальным ресурсом для развития бизнеса и двусторонних экономических отношений между странами. [3, с. 32] Но настолько ли важно уделять вопросу привлечения иностранных студентов такое значительное внимание с учетом «легковесности» данного показателя? С учетом всех положительных моментов, упомянутых выше, действительно ли нужны российским университетам иностранные студенты?

Ответ на оба вопроса будет скорее всего положительным с учетом того факта, что Минобрнауки, МИД и Россотрудничество обратились к правительству с предложением значительно — на треть — увеличить квоту для иностранных студентов в российских вузах. Результатом обучения иностранцев в России чиновники видят «формирование пророссийских национальных элит», ко-

торые смогут «более эффективно продвигать российские интересы, в том числе долгосрочного характера». Если человек учился за рубежом, в нем воспитывается некая лояльность к стране пребывания, и то, что Россия расценивает на пользу от такой лояльности, логично и правомерно. С 2014 года оператором программы по отбору иностранных граждан для обучения в России является Россотрудничество, которое располагает в 80 странах центрами научного и культурного сотрудничества. Абитуриенты отсылают в центры заявки (если в стране нет такой структуры, прием осуществляется через посольства РФ) и документы об образовании. Затем соискатели проходят тестирование по профильным предметам. Успешно прошедшие отбор составляют список из шести российских вузов, в которых они хотели бы учиться.

Россия присоединилась к Болонской декларации в сентябре 2003 года. [4, с. 257] Томский политехнический университет в инициативном порядке перешёл на «уровневую» систему годом раньше. В результате мы получили, как минимум, два преимущества, а именно: конкурентную среду и ряд свобод (выбор содержания, места и времени реализации индивидуальной образовательной траектории). В связи с этим иностранным студентам становится выгодно учиться в ТПУ, а университету — готовить элитных специалистов для России и мира. При этом образовательные традиции русской инженерной школы остаются нашим конкурентным преимуществом. Формирование двуязычной научно-образовательной и социальной среды — является одним из важных пунктов маркетинговой стратегии Программы повышения конкурентоспособности ТПУ [5]. Университет в течение последних 15 лет занимается обучением иностранных студентов, получив право разработки и реализации программ на английском языке в 1999 г. Сегодня международная среда университета — это более 1611 иностранных студентов из 30 стран мира. Ежегодно около 100 иностранных специалистов принимают участие в научно-образовательной деятельности ТПУ. С целью максимальной интеграции в современное международное научно-образовательное пространство планируется, что языковая академическая и социальная среда университета будет состоять из двух равнозначных компонентов — русского языка и английского как языка мировой науки. Планируется достижение следующих показателей:

- доля образовательных программ, реализуемых на английском языке — 30%;
- число программ уровня «двойной диплом» — 30;
- доля зарубежных профессоров, преподавателей и исследователей в численности НПП, включая российских граждан — обладателей степени PhD зарубежных университетов НПП — 10%;
- доля иностранных студентов, обучающихся по основным образовательным программам вуза (считается с учетом студентов из стран СНГ) — 25%;
- доля НПП, владеющих английским языком, — 100%;

— формирование двуязычного социального пространства.

Почему же, тем не менее, мы испытываем проблемы с активным притоком иностранных абитуриентов, в частности из стран Европы, так ли привлекательно для них получение образования в России, как мы полагаем.

Чаще всего среди причин, препятствующих увеличению доли иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, выделяют следующие:

- 1) географическое положение,
- 2) небезопасность жизнедеятельности,
- 3) язык преподавания.

Если говорить о вузах Западной Сибири и Урала, то климатические условия и наличие удобных транспортных коммуникаций в совокупности не повышают привлекательности российских университетов для иностранных абитуриентов, а на безопасность жизнедеятельности вузы и вовсе не могут влиять, т.к. многое определяется политической и экономической ситуацией в стране и влиянием средств массовой информации за рубежом, формирующими как позитивный, так и негативный настрой.

В июне 2014 г. состоялся визит представителей Института кибернетики в один из европейских вузов-партнеров ТПУ, входящих в ТОП-100 мировых лидеров образования. Цель визита заключалась в участии в мероприятиях, организованных европейским вузом для своих студентов, на которых представители вузов-партнеров рассказывали о реализуемых совместных программах, преимуществах и поддержке для иностранных студентов. На презентации программ ТПУ присутствовали около 25 иностранных студентов. Присутствующим студентам было предложено (в добровольном порядке, анонимно) ответить на 3 вопроса заранее подготовленной анкеты:

1. Бывали ли вы в России?
2. Считаете ли вы привлекательным обучение в России для будущей карьеры?

3. Что останавливает вас от поступления в российский вуз? (были предложены следующие варианты: климат, расстояние, язык или другое).

Ответы были проанализированы и представлены в виде следующих наглядных диаграмм (Рис. 1 и 2).

Очень часто мы ошибочно считаем, что иностранные студенты боятся холодной зимы, и их пугает дальность расстояний. При этом почему-то мы не уделяем должного внимания таким факторам, как низкая мировая известность научных школ и слабо прорекламированная репутация образовательных услуг, возможностей участия в научных проектах, прохождения стажировки в российских компаниях с перспективой получения опыта работа в России и дальнейшего трудоустройства.

Вернемся к вопросам, поставленным в начале статьи — настолько ли важно уделять вопросу привлечения иностранных студентов такое значительное внимание с учетом «легковесности» данного показателя и действительно ли нужны российским университетам иностранные студенты. Среди основных показателей рейтинга QS наибольший вес имеет такой показатель, как репутация в академических кругах. При этом очевидным является тот факт, что репутация не может возникнуть из ниоткуда. Для её возникновения требуется взаимодействие — партнерское, научное, взаимовыгодное сотрудничество. Сама по себе студенческая мобильность без четкого понимания целей и задач, видения результатов, которые будут достигнуты сразу после участия в таких программах или в перспективе, вряд ли может стать толчком к такому взаимодействию и сформировать зачатки репутации. В таком случае можно гово-



Рис. 1. Причины, препятствующие поступлению иностранцев в российский вуз

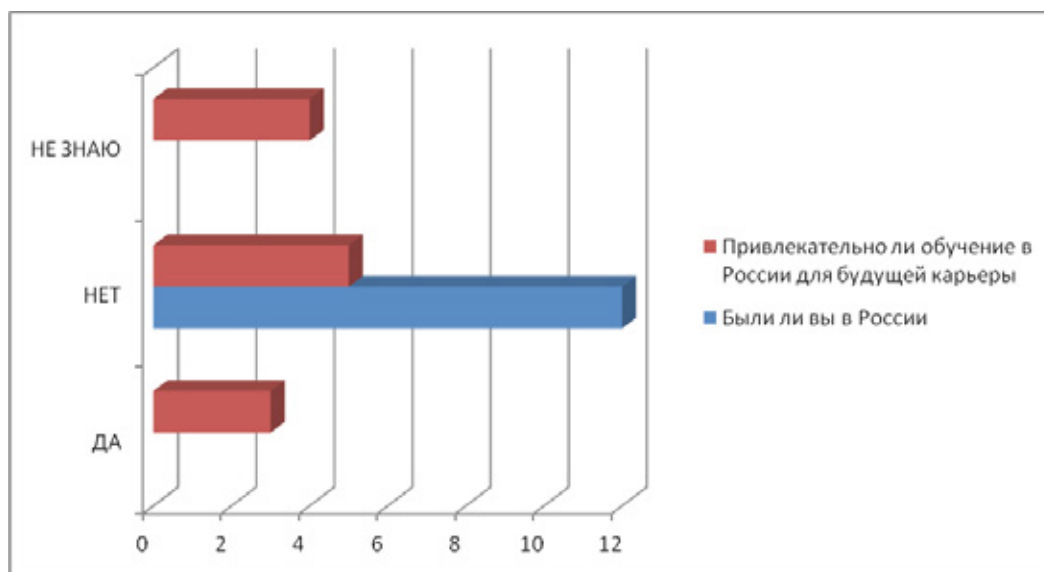


Рис. 2. Привлекательность обучения в России для будущей карьеры иностранцев

речь, что маловесные показатели, такие как количество зарубежных студентов и преподавателей, а вместе с ними и цитируемость работ преподавательского состава и формируют тот самый весомый показатель академической репутации. И именно иностранные студенты могут важным элементом, влияющих на повышение репутации российского образования в международных кругах.

Предлагаю рассмотреть следующие способы привлечения иностранных студентов:

- создание новых образовательных программ совместно с ведущими зарубежными университетами;
- переход на модульный междисциплинарный принцип проектирования и реализации образовательных программ;
- создание виртуальной образовательной среды с активным использованием мировых открытых образовательных ресурсов (EdX, Coursera);
- формирование репутации университета, реализующего уникальные образовательные программы, соответствующие международным стандартам;

- грантовая поддержка лучших российских и иностранных студентов;
- развитие кампуса.

В заключении можно сделать следующий вывод: чтобы показатель количества иностранных студентов действительно сыграл в плюс вузу нужно выстраивать работу с иностранным контингентом таким образом, чтобы это в дальнейшем повысило репутацию вуза в академических национальных и международных кругах. Именно правильно спланированная двусторонняя академическая мобильность студентов может в дальнейшем привести к результатам, которые будут измеримы и видимы в форме созданных совместных научных групп, разработанных совместных научных проектов, изданных совместных публикаций, в форме обмена не только студентами и аспирантами, но и научно-педагогическими работниками, что в свою очередь не замедлит благоприятно сказаться на формировании конкурентной глобальной образовательной среды в российском вузе и вхождению в ведущие строки мировых рейтингов.

Литература:

1. Иванкина, Л.И., Фисоченко О.Н., Берестнева О.Г. Адаптация иностранных студентов и студентов из автономных республик РФ к образовательным условиям ВУЗа, Издательство ТПУ 2013—8 с.
2. Российские вузы не помещаются в рейтинг. — [Электронный ресурс]. — URL: www.gazeta.ru/social/2012/11/02/4839677.shtml (дата обращения 04.05.2014).
3. Сидоренко, Т.В. Мировые рейтинги университетов как стимул к совершенствованию системы высшего образования России // Всероссийский научный журнал Философия образования. — НГПУ ИФиП СО РАН, 2014. — № 4 (55). — 32 с.
4. Елкин, С. Е. Модернизация системы экономического образования в России в условиях институциональной трансформации научно-образовательных комплексов (монография)/С. Е. Елкин, Н. М. Калинина, В. П. Чижик. — Омск: Изд-во Омский институт (филиал) РГТЭУ, 2010. — 257 с.
5. Портал Проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://5top100.ru/>

Особенности и педагогическая поддержка детско-родительских отношений в неполной семье

Воробьева Ирина Викторовна, студент
Иркутский государственный университет

Семья является важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания ребёнка. От родительского настроения на воспитание зависит родительская позиция, стиль воспитания, а от этого и эмоциональное состояние ребёнка.

В отечественной психологии изучение особенностей отношения родителей с детьми проводится в рамках педагогической, возрастной и медицинской психологии, при этом изучается влияние личностных качеств, установок родителей на возникновение нарушений в развитии, определяются типы воспитания ребёнка в семье (А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер, А.И. Захаров, В.И. Гарбузов и др.).

В современных сложных социально — экономических условиях семейные отношения претерпевают серьёзные изменения. В связи с этим возникает необходимость оказания помощи семье, поиска новых перспективных направлений работы ДОУ во взаимодействии с родителями, направленных на изменение взаимодействий и взаимоотношений взрослых и детей.

Именно семья, является для ребенка первым и наиболее значимым проводником социального влияния, «вводит» его во все многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывая влияние на формирование привычек. Черт характера, психических свойств.

В последние годы современная ситуация в России (экономический кризис, нагнетание социальной и политической напряженности, межэтнические конфликты, растущая материальная и социальная поляризация общества и т.д.) обострила положение семьи. В самой тяжелой ситуации оказались неполные семьи (в которой только один родитель).

Неполная семья является наиболее проблематичной и уязвимой в воспитательном плане. Ее удельный вес в числе других семей довольно высок. Статистические данные показывают, что каждый третий ребенок воспитывается в неполной семье. Основным фактором формирования неполной семьи являются разводы, овдовение из-за преждевременной смерти отца (матери), внебрачные рождения.

Вопросы, посвященные данной проблеме рассматривались учеными на протяжении всего развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались ученые Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Г.Т. Хоментаскас, Д.Б. Эльконин.

Однако анализ литературы показал, что исследования, сделаны лишь первые шаги в осмыслении тех психоло-

гических параметров неполной семьи, которые являются детерминантами индивидуального развития детей, формирования их самооценки (А.И. Захаров, В.В. Столин, Т.В. Соколова и др.).

Актуальность проблемы позволила нам выделить цель исследования: разработать и апробировать программу педагогической поддержки детско-родительских отношений в неполной семье.

Исходя из вышеизложенного, определена *цель исследования*: изучение особенностей детско-родительских отношений в неполной семье и определение их психолого-педагогической поддержки.

Объект исследования: особенности детско-родительских отношений в неполной семье.

Предмет исследования: психолого-педагогическая поддержка детско-родительских отношений в неполных семьях.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть понятия детско-родительских отношений, психолого-педагогической поддержки.
2. Дать характеристику детско-родительских отношений с учетом особенностей неполной семьи.
3. Изучить особенности детско-родительских отношений в неполных семьях.
4. Апробировать педагогическую поддержку детско-родительских отношений в неполных семьях.
5. Провести сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов исследования.

Гипотеза исследования: педагогическая поддержка детско-родительских отношений в неполной семье эффективна, если учитываются выявленные особенности отношений и формирование представлений у родителей об оптимальной родительской позиции, о факторах воспитания, индивидуально-типологических особенностях детей, их интересах и потребностях, расширение их позитивного опыта взаимодействия.

Методологической основой исследования являются: — исследования А.Г. Харчева, Г. Фидгор раскрывающие особенности современной семьи, проблемы неполных семей;

— работы А.С. Спиваковской. И.Г. Честновой, И.И. Чесноковой о философско-психологических моделях взаимодействия детей и родителей;

— труды А.В. Запорожца, В.В. Столина, Т.В. Соколова, раскрывающие влияние стиля детско-родительских отношений на самооценку ребенка.

Для решения задач и проверки гипотезы исследования использовались следующие *методы и методики* иссле-

дования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; психодиагностические: тестирование родителей по методу А. Я Варга, В. В. Столина, анкетирование родителей; беседа с детьми по методике В. Г. Щур — «Лесенка»; математический методы обработки экспериментальных данных: коэффициент ранговой корреляции Спирмена; педагогический эксперимент.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные данные могут быть использованы в работе педагога, а также практического психолога, по оптимизации детско-родительских отношений неполных семьях.

База исследования: МКДОУ № 12, г. Киренска.

Родительские установки, или позиции, — один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. При этом под родительскими установками А. С. Спиваковская понимает систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ними (21). Еще в 30-х гг. были выделены четыре родительские установки и соответствующие им типы поведения: «принятие и любовь», «явное отвержение», «излишняя требовательность», «чрезмерная опека», а также была прослежена определенная зависимость между поведением родителей и поведением детей. Так, например, «принятие и любовь» поражают в ребенке чувство безопасности и способствуют нормальному развитию личности, в то время как «явное отвержение» ведет к агрессивности и эмоциональному недоразвитию.

Исследования А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Д. Б. Эльконина и других показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. Таким образом, можно со всей определенностью утверждать, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка.

Таким образом, детско-родительские отношения оказывают существенное влияние на формирование личности ребенка и характеризуются как система или совокупность родительского эмоционального отношения к нему, восприятие ребенка родителем и способы взаимодействия с ним.

Под неблагополучной семьей понимается такая семья, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети. Именно в таких семьях дети чаще всего получают серьезные психологические травмы, которые не лучшим образом сказываются на их дальнейшей жизни. Семья оказывает решающее влияние на развитие личности, закладывает фундамент человеческих качеств. И чтобы этот фундамент был прочным, семья должна быть благополучной.

Семейное благополучие во многом зависит от того, является семья полной или неполной.

Неполной называется такая семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. В большинстве случаев образуется в результате развода родителей и рождения женщиной детей вне брака (каждый десятый ребенок рожден вне брака).

Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания. В связи с этим различают следующие разновидности неполных семей: осиротевшая, внебрачная, разведенная, распавшаяся. В зависимости от того, кто из родителей занимается воспитанием ребенка, выделяют: материнские и отцовские неполные семьи. По количеству поколений в семье различают: неполную простую — мать (отец) с одним или несколькими детьми и другими родственниками. Последние составляют абсолютное большинство среди неполных семей (11).

Осиротившая неполная семья — образуется в результате смерти одного из родителей. Несмотря на то, что потеря ближнего человека — это страшный удар для семьи, оставшиеся ее члены способны сплотиться и поддержать целостность семейной группы. Родственные связи в таких семьях не разрушаются; сохраняются взаимоотношения со всеми родственниками по линии погибшего (умершего) супруга, которые продолжают оставаться членами семьи.

Неполная разведенная семья — семья, в которой родители по какой-то причине не захотели или не смогли жить вместе. Ребенок, выросший в такой семье, получает психологическую травму, обуславливает появления чувства неполноценности, страха, стыда. Поэтому естественны желания, особенно маленьких детей, надежда на воссоединение, восстановление брачных отношений между отцом и матерью.

Внебрачная семья (мать-одиночка) имеет свои особенности. В силу, каких либо обстоятельств женщина принимает решение родить ребенка, не вступая в брак. Это может быть желания скрасить одиночество, стремление удовлетворить потребность в материнстве или оставить ребенка в качестве напоминания о человеке, которого она страстно любила и др. причины.

Воспитательные возможности в неполной семье ограничены: затрудняется контроль и надзор за детьми, отсутствие отца лишает детей возможности знакомиться с разными вариантами семейных отношений, и влечет за собой односторонний характер психического развития. Это связано с отсутствием образцов сексуального поведения взрослого человека, которым можно было бы подражать в будущем. Мальчик, получивший «охранное» материнское воспитание, нередко лишен необходимых мужских черт: твердости характера, дисциплинированности, самостоятельности, решительности. Девочке общение с отцом помогает формированию образа мужчины. Если отца в семье нет, то образ мужчины получается искаженным —

обедненным или, напротив, идеализированным. Что приводит впоследствии либо к упрощенности в личных отношениях с мужчиной, либо к непреодолимым сложностям. Опираясь на негативный опыт родительской семьи, супруги из неполных семей легче идут на разрыв и в собственной семье.

К сожалению, исследований о влиянии стилей детско-родительских отношений на развитие самооценки детей дошкольного возраста из неполных семей нами практически не было найдено. В литературе найдены лишь отрывочные характеристики, в которых описываются, как стиль детско-родительских отношений сможет повлиять на развитие самооценки ребенка из неполных семей.

По мнению А. С. Спиваковской, неполной семье свойственны те же стили семейного воспитания, что и полной семье.

Вместе с тем по одному только характеру стиля родительского отношения нельзя однозначно предсказать, как это отразится на внутреннем мире ребенка. Экспериментальные исследования показывают, что достоверно объяснить причины формирования той или иной самооценки могут лишь данные о восприятии ребенка родительских установок, а не объективная оценка родительского

отношения. Невозможно миновать мир субъективных переживаний ребенка, ведь любое эмоциональное отношение родителей и методы воздействия приобретают свой смысл только в психологических реакциях ребенка.

Анализ литературы показал, неполная семья, хотя и сталкивается с рядом объективных трудностей, но, тем не менее, обладает достаточным потенциалом для полноценного развития детей. Опыт множества благополучных неполных семей свидетельствует, что это также возможно.

1. Анализ литературы позволил нам выделить семь вариантов родительского поведения: строгий, объяснительный, автономный, компромиссный, содействующий, потакающий, ситуативный.

2. По мнению исследователей неполной семья свойственны те же стили детско-родительских, что и в полной семье.

3. Неполная семья — группа ближайших родственников, состоящая из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. В силу ряда причин, наблюдается негативное влияние.

4. Психологи отмечают проявление симбиотических связей между матерью и ребенком в неполных семьях. Что требует специального исследования.

Литература:

1. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. — М.: Просвещение, 1993.
2. Семья в психологической консультации/Под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. — М.: Педагогика, 1989.
3. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. — Апрель-Пресс, 1999.
4. Эйдемиллер, Э. Г. Юстицис В. Психология и психотерапия семьи. — С-Пб.: «Питер», 1999.
5. Леонтьев, А. Н. Воспитания. Деятельность. Личность. [Текст]/А. Н. Леонтьев. — М, 1985. — 228 с.

Педагогические механизмы саморегуляции учебной деятельности: теоретико-исторический аспект

Галева Елена Сергеевна, старший преподаватель

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Педагогические механизмы саморегуляции учебной деятельности остаются на сегодняшний день до конца не изученными. Особенно интересен данный процесс проследить у студентов заочной формы обучения. Исследование данного процесса базируется на рассмотрении качеств личности, которые могут отвечать за формирование процесса саморегуляции у учащихся.

Ключевые слова: саморегуляция, личность, учебная деятельность, студент заочной формы обучения.

Одной из актуальных педагогических проблем современного образования является проблема развития общих способностей обучающихся, их готовность к профессиональному, личностному и социальному росту и самоопределению. Успешность обучения во многом зависит от уровня развития осознанной саморегуляции, т. е.

таких умений, которые позволяют самостоятельно организовать процесс обучения и управлять им. Благодаря трудам таких ученых, как П. К. Анохин, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Бернштейн и пр. на сегодняшний день уже широко известны принципы саморегуляции деятельности человека: системность, активность, осознанность, а также ее

структура, основные механизмы, их влияние на продуктивность деятельности и личное развитие.

Варвара Ильинична Моросанова говорила о том, что «От того, как развивается и формируется у конкретной индивидуальности система саморегуляции, зависит ее личностное становление, успешность учебной деятельности и профессиональное самоопределение» [6].

Еще Аристотель в своих работах отмечал способность к регуляции психических процессов. В нашей стране произвольное поведение, а также произвольная регуляция разных процессов — физиологических и психологических начала исследоваться еще на заре становления советской психологии в нескольких направлениях.

Понятия «саморегуляция личности» и «личностная саморегуляция» — это термины, которые появились в отечественной науке сравнительно недавно. Саморегуляцию ранее идентифицировали с функцией воли, в связи с этим отечественные психологи (Л. С. Выготский, В. К. Калинин, С. Л. Рубинштейн, В. И. Селиванов) обозначали первенствующие вопросы, которые были неразрывны с саморегуляцией — ее биологическую основу и выход на личностный уровень [8].

Актуальность вопроса педагогического механизма саморегуляции учебной деятельности обуславливают теоретическая и практическая значимость процесса саморегуляции. Данная проблема приобрела еще большее значение с ростом интереса и потребности в развитии заочной формы обучения, которая и легла в основу нашего исследования. Студентами заочной формы обучения становятся люди разного возраста, зачастую старше двадцати пяти лет, что, как правило, может быть сопряжено с некоторыми трудностями освоения учебных дисциплин. Развитый механизм педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов, на наш взгляд, может обеспечить успешность процесса обучения. Недостаточная разработанность проблемы на данный момент подсказывает необходимость проведения комплексного исследования, которое было бы ориентировано на выявление динамики проявления личностных компонентов студентов заочной формы обучения.

Говоря об учебной деятельности, мы утверждаем, что она представляет собой процесс, в результате которого человек приобретает, изменяет существующие у него знания, умения и навыки, развивает свои способности, а также их совершенствует. Такая деятельность позволяет ему приспособляться к окружающему миру, ориентироваться в нем, успешнее и полнее удовлетворять свои основные потребности, в том числе потребности интеллектуального роста и персонального развития [1, 275]. Процесс саморегуляции учебной деятельности позволяет наиболее четко построить обучение, дает возможность обучающимся ставить перед собой цели и достигать их как в учебном процессе, так и в дальнейшей профессиональной деятельности, применяя те знания, умения и навыки, которые они получили в ходе обучения. В психологии саморегуляция деятельности представлена

как сознательное регламентирование человеком своего поведения, а также деятельности, которое проявляется в умении преодолевать некоторые затруднения в социуме.

На наш взгляд, саморегуляция деятельности — это сознательное управление индивидом личностными, поведенческими паттернами, позволяющее формировать и развивать личностные компоненты, соответствующие повышению эффективности целенаправленной деятельности и способностям преодолевать препятствия на пути к цели.

Педагогические механизмы саморегуляции очень похожи по своему назначению и структуре механизмам регуляции на других уровнях организации поведения человека: физиологическом, нейрофизиологическом, биохимическом и др., но, в отличие от них, работу звеньев психической регуляции определяет осознаваемый человеком процесс целеполагания, целеопределения и целеосуществления. Осознающий свои состояния и свои задачи человек является субъектом своей деятельности: осуществляет выбор условий, соответствующих очередной задаче, с помощью звена программы действий подбирает способы преобразования исходной ситуации, затем оценивает полученные результаты и решает, нужно ли вносить какие-то изменения в свои действия [3, 175].

Исследование произвольных процессов было связано с изучением возможности регуляции состояний человека, а также отдельных психических и физиологических процессов, а именно, с исследованием саморегуляции эмоциональных состояний и реакций с произвольной регуляцией чувствительности анализаторов и состояний возбудимости нервно-мышечных структур (Н. И. Чуприкова, М. Н. Валуева, О. В. Дашкевич). Главное, что дали эти исследования было то, что удалось выявить зависимость саморегуляции процессов и действий от сознательного образа. А также результаты данных исследований оказались крайне важными в осознании закономерностей развития поведения человека в детстве. Исследования показали, что в первый год жизни у человека начинают формироваться произвольные движения, далее, на второй год очень четко прослеживается то, что формируется способность к представлениям отсутствующих предметов. В результате чего растет время удержания заданной ребенку цели действия, а также затем появляется возможность самостоятельной постановки цели. Важнейшим итогом, полученным в данных исследованиях, явилось то, что удалось выявить связь между развитием саморегуляции и развитием мотивационной сферы личности, зависимости эффективности регуляции действия от силы стоящих за ним мотивов. Также развитие саморегуляции оказалось связано с изменением соотношения внешней и внутренней стимуляции. В младшем возрасте регуляция поведения может проходить только через внешнюю стимуляцию, через оказание помощи со стороны взрослых, то по мере взросления возрастает и роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации). Если возникает по-

требность затормозить какое-либо действие, дети сами создают условия, исключающие привлекательные действия.

Проблема психологических механизмов саморегуляции активности индивида по актуальности занимает одно из основных мест в субъектном подходе исследования психики человека. И мы в своем исследовании делаем попытку связать личностные компоненты с педагогическими механизмами саморегуляции учебной деятельности, а именно — проследить их зависимость друг от друга.

Произвольная осознанная активность — это наиболее существенное проявление индивида, именно она обеспечивает постановку целей, а также их достижение.

Осознанная саморегуляция — это системно-организованная внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей [5, 109]. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности [9].

Поскольку учебная деятельность, как и любая реальная деятельность человека, очень сложна и многогранна, то большинство исследователей в качестве факторов ее успешности закономерно выделяют разные психические предпосылки. Из этого следует, что саморегуляция учебной деятельности — это специфическая регуляция, осуществляемая учеником как субъектом деятельности. Ее назначение, состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности ученика с требованиями учебной деятельности, т. е. ученик должен осознать свои задачи в качестве субъекта учебной деятельности. 2323

Для успешной учебной деятельности необходимо обладать некоторой общей способностью к самостоятельной организации и управлению ею [4, 42]. Одним из главных условий эффективной регуляции деятельности является знание субъектом достигаемых результатов [5, 109].

Необходимо также отметить, что именно определенная внутренняя структура саморегуляции, при условии достаточной сформированности всех ее компонентов может обеспечить эффективность деятельности относительно ее цели. Компонентная структура саморегуляции при этом остается неизменной для самых разных видов и форм произвольной активности человека.

В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления одни и те же по своим функциям структурные компоненты саморегуляции могут быть реализованы различными психическими средствами. 2323

Общая модель системы саморегуляции состоит из следующих компонентов:

— принятая субъектом цель деятельности;

— программа собственно исполнительских действий;

— субъектная система критериев успешности деятельности;

— субъектная модель ее значимых условий;

— контроль и оценка реальных наличных результатов;

— решение о коррекции и компенсации (авторское) системы саморегуляции.

Педагогические механизмы саморегуляции основаны на задействовании эмоционально-волевой сферы индивида, коммуникативной и поведенческой. Саморегуляция целенаправленной активности выступает как содержательная функция психики человека, в ней и осуществляется единство психики во всем богатстве ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и проч. Существенной первоначальной задачей исследования психической саморегуляции было изучение закономерностей строения психических процессов регуляции и построение на полученных данных целостной модели, которая отражала принципиальную внутреннюю структуру процессов осознанной регуляции, инвариантную для различных видов и форм произвольной активности человека. Эта проблема решалась с помощью средств системно-функционального подхода к анализу осознанной регуляции в различных видах деятельности путем разработки структурно-функциональной модели.

Несмотря на возросший интерес исследователей к проблеме психической саморегуляции, большое количество работ было посвящено более общим подходам без учета экспериментального использования конкретных методов саморегуляции. Научное обоснование применяемых в учебном процессе методов психической саморегуляции и адаптации конкретных методик в соответствии со спецификой вузов могут открыть новые подходы к решению проблем повышения успешности учебной деятельности.

Исследование психической саморегуляции в структуре учебной деятельности должно опираться на различные свойства личности учащегося. Отсюда вытекает необходимость исследования всех компонентов личности студента заочной формы обучения.

Педагогические механизмы саморегуляции включают убеждение, внушение, сопровождение, поддержку и т. д. Так как принятая субъектом цель не дает однозначных условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения результата. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий и от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий.

Мы считаем, что, безусловно, человеку, с хорошо развитым социальным иммунитетом, осуществлять саморегуляцию безболезненней, чем инфантильной, безвольной личности. Саморегуляция — это тот механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта. Она

осуществляет оптимизацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности. Она обеспечивает также целевое и смысловое соответствие действий субъекта этим событиям, своевременность, пропорциональность действий и т. д. [1, 165].

В современных условиях резко обострилась проблема преобразования высшей школы. Центральным звеном повышения эффективности профессиональной подго-

товки будущих специалистов выступает проблема совершенствования учебной деятельности студентов дневного и заочного обучения. Теоретический и практический поиск средств повышения успешности учебной деятельности может преодолеть растущее отчуждение обучаемых от потока усложняющихся знаний, предупредить отставание темпов индивидуальной профессиональной подготовки студентов от современных требований к высокому уровню профессионализма.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии // <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951005.htm>
3. Конопкин, О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе. М., 1989. с. 233
4. Конопкин, О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции. // Вопросы психологии, № 3, 1984, с. 42.
5. Конопкин, О. А., Энгельс И. Л., Степанский В. И. О формировании субъективного эталона как функционального звена системы саморегуляции деятельности. // Вопросы психологии № 6, 1983, с. 109
6. Моросанова, В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. Том 23. — 2002, № 6
7. Соловьева, Е. В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности. // Электронное периодическое научное издание. Прикладная психология и психоанализ. <http://ppip.idnk.ru>
8. Сайт психологического института Российской академии образования. — <http://www.pirao.ru/ru/news/detail.php>

Рефлексия как средство развития подростков во внеурочной деятельности школы

Галушкина Алёна Владиславовна, студент
Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишиме

В статье рассматривается проблема развития рефлексии подростков. Рефлексия, как один из механизмов личностного развития и саморазвития личности, является важнейшей способностью человека, помогающей переосмыслить его отношения с предметным и социальным миром. Способность к рефлексии выступает условием понимания человеком самого себя, что в первую очередь обуславливает понимание им других людей и мира в целом. Изучается понятие «рефлексия» в психологии и педагогике; этапы формирования рефлексии; компоненты рефлексивной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, внеурочная деятельность, подросток, саморазвитие, рефлексивная деятельность, саморефлексия.

В последние десятилетия в научно-педагогическом знании актуализировались исследования по проблеме рефлексии (В. В. Давыдов, О. В. Долженко, В. П. Зинченко, Э. В. Ильенков, М. В. Кларин, Е. Б. Моргунов, О. А. Полещук, Я. М. Пономарев, А. В. Растяников, И. Н. Семенов, В. А. Слостенин, С. Ю. Степанов, В. В. Столин, А. В. Хуторской, И. И. Чеснокова и др.), но в большей степени они носят теоретический, а не практико-ориентированный характер [2, с. 26].

Феномен рефлексии в подростковом возрасте получил достаточно широкое освещение в трудах зарубежных ав-

торов. Это ориентированные на практику исследования, проводящиеся в рамках психологии личности (С. Бачос, Я. Шнедер) и педагогической психологии (Г. Женева и Н. Кечодж, С. Пиншаэн, Я. Сгид и С. Вайтбоне и др.) В отечественной психологии исследования проводились в рамках, возрастной психологии И. Гуткиной и С. Ю. Степановым. Рефлексии в подростковом возрасте приписывалась функция исследования собственного самосознания, что позволяло отнести её к феноменам мыслительного процесса [71]. В последнее время отмечается повышенный интерес к данной проблеме, что отражается

во многих современных исследованиях (Ю.Л. Линецкий, Т.А. Симакова, Е.В. Хаяйнен) [4, с. 154].

Термин «рефлексия» существует в науке сравнительно недавно, однако феномен самоотражения привлекал научную мысль со времен античности (V в. до н. э.), Платон и Аристотель объясняли феномен сознания отпечатыванием объекта на «дощечке разума».

В практической психологии рефлексия рассматривается как синтетическая психическая реальность, которая может выступать и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние, но не сводится ни к одному из них. В педагогическом энциклопедическом словаре рефлексия трактуется немного по-иному. Рефлексия — (от позднелат. reflexio — обращение назад), 1) размышление, самонаблюдение. 2) В философии — форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов [1, с. 30].

В педагогической психологии понятие «рефлексия» трактуется по-разному. Так, для В.В. Давыдова смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение [1, с. 8]; В.А. Сластенин считает рефлексией важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности [4, с. 35].

Во ФГОС рефлексивная деятельность выделяется как ведущая наравне с познавательной и информационно-коммуникативной и включает:

- понимание ценности образования как средства развития культуры личности;
- объективное оценивание своих учебных достижений, поведения, черт своей личности;
- учёт мнения других людей при определении собственной позиции и самооценке.

По мнению В. Кувакина, саморефлексия — отражение человеком с помощью своей психики самого себя в разных аспектах. Часто используется как синоним рефлексии, но следует учитывать, что рефлексия — понятие более общее, означает отражение не только себя, но и ситуации, в которой находишься, других людей и т. д., то есть речь идет о характерной способности психики «отражать» (рефлексия происходит от латинского reflexus — отраженный, повернутый) [3, с. 355].

Как любая другая деятельность рефлексия имеет свою психологическую структуру, которая традиционно включает потребности, мотивы, цели, операции, действия, результаты, продукты и др. Специфическими для рефлексии качественными характеристиками являются степень развернутости, глубина рефлексии, тщательность анализа, обобщенность выводов, степень осознания и осмысления, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности, частота обращения к анализу происходящего.

Способность к рефлексии определяется способностью встать в позицию наблюдателя, исследователя по отношению к своей деятельности. Процесс рефлексии инди-

видуален, он проявляется в мыслительной активности и предполагает критическую реконструкцию реальности.

Г.П. Щедровицкий выделяет следующие уровни рефлексии: макроуровень, — т.е. уровень самой системы, в котором она рассматривается как единое целое; микроуровень — это уровень подсистем данной системы; и мезоуровень — это уровень некоторой системы, в которую данная система входит как подсистема [57].

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

Коммуникативная — ее объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека;

Личностная — объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим;

Интеллектуальная — проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

Рассматривая рефлексии как деятельность, мы представили ее структуру как единство следующих компонентов:

- 1) мотивационно-ценностный (потребности, мотивы, цели, ценности, смыслы рефлексивной деятельности),
- 2) когнитивный (знания о рефлексии),
- 3) содержательный (предметы, на которые направлена рефлексия),
- 4) операциональный (рефлексивные умения),
- 5) продуктивный (продукты рефлексивной деятельности).

Развитие у подростков рефлексии подразумевает развитие рефлексивных умений. Рефлексивные умения мы трактуем как совокупность таких общеучебных интеллектуальных умений, которые обеспечивают самостоятельную организацию внеурочной деятельности, адекватное конструктивное участие в коллективной деятельности, осмысление, осознание и объективную самооценку своих достижений, поведения, физического и эмоционального состояния [3, с. 55].

Рефлексивные умения — это:

- умение самостоятельно организовать внеурочную деятельность (от постановки цели до получения результатов и рефлексии);
- умение адекватно участвовать в коллективной деятельности;
- умение учитывать индивидуальные особенности партнеров по деятельности;
- умение адекватно воспринимать иные мнения и идеи;
- умение организовать контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, взаимопомощь;
- умение оценивания своей деятельности, объективное определение своего вклада в общий результат;
- умение соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности;

— умение выявлять проблемы собственной деятельности, найти их причины и устранить проблемы;

— умение определить сферу своих интересов и возможностей [4, с. 102].

Для определения уровня развития рефлексии можно использовать следующие методики: методика А. В. Карпова «Диагностика рефлексии», Проективная рисуночная проба «Нарисуй букву Я» — модифицированный вариант С. Т. Посоховой, анкета «Уровень сформированности рефлексии школьников», методика «Кто я?» М. Куна в модификации М. Н. Овчинниковой.

Одним из эффективных методов, положительно влияющих на развитие рефлексии подростков, является внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность школьников — это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов, формирования универсальных учебных действий.

Основными целями внеурочной деятельности по ФГОС являются создание условий для достижения учащимися

необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, создание условий для многогранного развития и социализации каждого учащегося, создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив.

Наиболее интересным для учащихся МАОУ «Викуловская СОШ № 1» где мы проводили эксперимент по проблеме исследования, средством развития рефлексии оказался тренинг.

Практическая реализация тренингов с подростками показала их эффективность для развития рефлексии, что выявили данные диагностики, проводимой по методикам, перечисленным выше.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика саморазвития [Текст]/В. И. Андреев. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 356 с.
2. Асмолов, А. Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности [Текст]/А. Г. Асмолов//Вопросы психологии. — 2003. — № 4. — с. 3–12.
3. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии [Текст]/Б. З. Вульф// Взгляд на профессиональную подготовку учителя. — М.: Магистр, 1999. — 112 с.
4. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новосибирск: Наука, 1987. — 240 с.

Формы и методы работы социального работника с семьей ребенка-инвалида

Гаранькина Галина Евгеньевна, социальный работник

Комплексный центр социального обслуживания населения Вавожского района (Удмуртская Республика)

Одной из наиболее актуальных проблем социальной работы на сегодняшний день является проблема работы с семьей, имеющей ребенка-инвалида. В такой ситуации ребенок — инвалид и семья, в которой он воспитывается, нуждаются в помощи социального работника, который смог бы активно войти в конкретную жизненную ситуацию семьи, смягчить воздействие стресса, помочь мобилизовать имеющиеся внутренние и внешние ресурсы всех членов семьи.

Главная цель в работе социального работника с семьей ребенка-инвалида — помочь семье справиться с трудной задачей воспитания, способствовать ее оптимальному функционированию, воздействовать на семью с тем, чтобы мобилизовать ее возможности для решения задач реабилитационного процесса. Иными словами, цель социального работника — способствовать социальной адап-

тации и реабилитации семьи в ситуации рождения ребенка-инвалида.

Рождение больного ребенка неизбежно изменяет уклад и особенно психологический климат в семье. Все члены семьи, и в первую очередь мать находятся в состоянии эмоционального стресса. И в таком состоянии многие родители хотят отказаться от ребенка-инвалида. И чтобы предотвратить отказ от ребенка и включить семью в реабилитационный процесс, социальный работник должен иметь реальное представление о перспективах ребенка и о той роли, которую надлежит сыграть семье в ходе его воспитания и развития.

Задача социального работника — помочь родителям преодолеть первоначальную реакцию подавленности и растерянности, а в дальнейшем занять активную позицию в реабилитации ребенка, сосредоточив усилия не только на ле-

чении, но и на развитии его личности, на поиске адекватных способов социализации и достижения оптимального уровня адаптации в обществе. Для этого социальный работник оказывает образовательную помощь: предоставляет семье информацию, касающуюся этапов восстановительного лечения и перспектив ребенка, сообщает о возможности установления временной инвалидности и связанных с ней льгот. Кроме того, социальный работник выступает в качестве посредника между медицинским персоналом и семьей, например, установить связь с другими родственниками, с семьями, испытывающими подобные затруднения, с организациями, способными предоставить помощь.

Очень распространена такая форма работы с семьей, как патронаж. Патронаж помогает и дает им силы справиться с этими трудностями посредством поддерживающих, реабилитационных, защитных и коррекционных действий. Медицинские и хозяйственно-бытовые услуги не исчерпывают возможности патронажа, в его рамках могут осуществляться различные виды образовательной, психологической, посреднической помощи, поэтому посещение клиента на дому является неотъемлемой формой работы социального работника во взаимодействии с семьей. Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности. Таким образом, патронаж — одна из форм работы социального педагога, представляющая собой посещение клиентов на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать связи с клиентом, своевременно выявлять проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь. Патронаж делает работу социального работника более эффективной.

Необходимость использования метода консультации связана с тем, что значительная часть семей, имеющих ребенка-инвалида, находится в острых или хронических стрессовых состояниях, испытывающих трудности адаптации к своему новому статусу, имеют неустойчивую мотивацию к участию в реабилитационном процессе, сталкиваются со сложностями межличностного общения внутри семьи и с ближайшим окружением.

Также могут применяться групповые методы работы с семьей (семьями) — тренинги. Они дают возможность родителям обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе, развивают активность и уверенность родителей.

Посредническая помощь социального работника (звонки, письменные обращения в различные инстанции), позволяет в ряде случаев найти источники для оплаты лечения и отдыха ребенка, получить единовременное материальное пособие в сложившихся неблагоприятных обстоятельствах, установить телефон на льготных основаниях и др., то есть в какой-то мере улучшить материальное положение семьи. Надо отметить, что установление инвалидности ребенку определенной частью семей воспринимается очень болезненно, и поэтому семьи не всегда пользуются этим правом.

Таким образом, социальный работник в индивидуальных беседах, через образовательную и посредническую помощь, достигает эффекта психологической поддержки, воздействуя на чувства сомнения и страха, препятствующие контролю над ситуацией.

Социальный работник проводит специальные занятия, игры, отрабатывает разнообразные режимные моменты, бытовой труд, досуг и т.д. Также используются такие традиционные и не традиционные приемы, методы и формы работы как занятие-путешествие, занятие-игра. Игры с песком — это одна из форм естественной деятельности ребёнка. Немаловажное значение уделяется игротерапии. Используются различные виды игр: дидактические, хороводные, подвижные, пальчиковые, сюжетно-ролевые и т.д. Через все виды этих мероприятий проходят такие формы совместной с ребенком деятельности, которые впоследствии помогут сформировать основные навыки и умения, расширяющие диапазон возможностей, доступных детям разных возрастов. Это навыки общения, навыки общей и тонкой моторики, навыки сенсорного (чувственного) познания мира, культурно-гигиенические навыки, навыки самообслуживания, речевые и социальные навыки.

Поскольку успех коррекции обеспечивается регулярностью занятий, важно, чтобы с ребенком занимался не только социальный работник, но и сами родители в домашних условиях изо дня в день.

В ходе индивидуального занятия социальный работник может подобрать эффективные методы и приемы коррекционно-педагогической работы. С целью получения родителями своевременной педагогической информации о методах воспитания и развития малыша все занятия проводятся в их присутствии.

Наряду с лекциями проводятся практические занятия, на которых родители имеют возможность приобрести навыки по формированию нарушенных функций, умений и навыков у своих детей. Это могут быть педагогические игровые упражнения, семинары-практикумы, педагогические практикумы. Они направлены на овладение родителями такими способами организации совместной деятельности с ребенком, как упражнения, поручения, личный пример, постановка перспектив, игры, умением придавать ей воспитывающий и развивающий характер, умением заинтересовать ребенка совместной деятельностью и создавать условия для проявления в ней ребенком субъектной позиции.

Хорошо зарекомендовали себя и такие формы как организация «круглых столов», «мозговой штурм», родительских собраний, дискуссий, конференций, детских праздников, клубов. В их подготовке принимают участие специалисты, дети и сами родители.

Наблюдая, как меняется ребёнок от занятия к занятию, как растёт и совершенствуется его мастерство, родители начинают меньше его опекать, больше ему доверять, предоставлять больше самостоятельности. Таким образом, социальный работник играет очень важную роль в жизни ребёнка-инвалида и его семьи.

Создание предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья

Гилева Наталья Сергеевна, воспитатель
МК ДОУ «Детский сад № 225» (Кемеровская область, г. Новокузнецк)

Нет такой стороны воспитания, на которую обстановка не оказывала бы влияния, нет способности, которая не находилась бы в прямой зависимости от непосредственно окружающего ребенка конкретного мира...

Тот, кому удастся создать такую обстановку, облегчит свой труд в высшей степени.

Среди нее ребенок будет жить — развиваться собственной самодовлеющей жизнью, его духовный рост будет совершенствоваться из самого себя, от природы...

Е. И. Тихеева

Детская деятельность не может быть полноценной на чисто вербальном уровне, вне предметной среды, в противном случае у ребенка исчезнет стремление узнавать новое, появятся апатия и агрессия. Те же ощущения возникают и у родителей, когда предметная среда унылая, серая и непривлекательная. Избежать проявления столь отрицательных чувств поможет окружающее пространство, отвечающее требованиям актуального ближайшего и перспективного творческого развития каждого ребенка, способствующее своевременному выявлению и становлению его способностей. Главная сложность состоит в том, чтобы построить предметную среду детского сада с учетом особенностей восприятия мира ребенком. При этом необходимо сделать так, чтобы она эстетично выглядела и была направлена на развитие воспитанников ДОУ

Одно из важных условий воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении — правильная организация предметно-развивающей предметной среды. Под развивающей средой следует понимать естественную комфортабельную уютную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы.

Определяющим моментом создания среды является педагогическая идея, цель. Достижение этой цели осуществляется через реализацию образовательной программы.

Среда, в которой живет ребенок, включая помещение, предметы быта, игрушки, его сверстников и взрослых, оказывает огромное влияние на его развитие и формирование. Учитывая, что у детей с ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем, поэтому бедность, однообразие микросреды могут привести к ограничению возможностей развития детей и даже задержки в развитии. Работая над созданием предметно-развивающей среды, группы необходимо исходить из того, что важным условием полноценного воспитания, особенно детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и ДЦП является специально организованная пред-

метно-пространственная развивающая среда: стимулирующее пространство, сенсорные уголки, дидактические игры и пособия, предназначенные для полноценного развития психологических процессов.

«Предметно-развивающая среда» — система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика в соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты к созданию предметно-развивающей среды, обеспечивающей реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны быть обязательными для применения и соблюдения всеми образовательными учреждениями (дошкольными образовательными группами), имеющими государственную аккредитацию, независимо от их организационно-правовых форм.

Среда предоставляет каждому ребёнку равные возможности приобрести те или иные качества личности. Среда, в которой он живет, играет, занимается и отдыхает, является одним из важнейших факторов развития личности ребенка. Переоценить значение окружающей среды трудно, но не всякая среда может быть развивающей. Пространство, организованное для детей в образовательном учреждении, может быть как мощным стимулом их развития, так и преградой, мешающей проявить индивидуальные творческие способности.

В детском саду ребенок приобретает опыт эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Развивающая предметная среда — это естественная комфортабельная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными предметами и игровыми материалами, эстетически оформленная. В такой среде возможно одновременное включение в разную деятельность всех детей группы в соответствии с их потребностями и интересами.

Предметно-развивающая среда должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, коммуникативную функции. Но самое главное — она должна работать на развитие самостоятельности и самостоятельности ребёнка.

В ФГОС раскрываются и особенности коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Образовательная деятельность с такими детьми должна осуществляться в процессе организации различных видов детской деятельности и в ходе режимных моментов с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей, а также и в самостоятельной деятельности детей. Содержание должно обеспечивать выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи, возможность освоения детьми с ОВЗ Программы и их интеграции в ОУ. Для реализации данной коррекционной работы с учётом ФГОС необходимо создать в группе такую предметно — пространственную среду, которая позволяла бы на ограниченном пространстве групповых помещений разместить. Существует также и проблема неоднородности контингента детей, находящихся в одной группе: это дети с нарушением ОДА; дети с сочетанными патологиями; дети с ДЦП.

Дошкольное образование ориентируется на подход к ребёнку с пониманием и уважением его возможностей, способностей, а также социальных прав и интересов. В связи с этим работа с детьми с ОВЗ направляется на обеспечение условий, открывающих дошкольнику с различными нарушениями возможность усвоения окружающего мира, полноценного общения со сверстниками и взрослыми. Чем раньше начинается работа с ребёнком, имеющим ОВЗ, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе.

При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования, которые будут способствовать успешному овладению учебной деятельностью в начальной школе, обеспечение равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях.

Процесс обновления всегда проходит не просто, но личные профессиональные качества воспитателей, интерес к проблеме, желание идти в ногу со временем помогают овладеть новыми подходами в педагогической деятельности. Внедряя новые подходы, важно также и не забывать и бережно сохранять богатые традиции воспитания и опыт коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ, существовавшие до внедрения ФГОС.

Вышеизложенные особенности обусловили необходимость создания данного проекта (или ПРС) для детей с ДЦП и нарушением опорно-двигательного аппарата.

Данный проект разработан для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и ДЦП II младших групп.

Цель проекта: Создание и совершенствование развивающей предметно — пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения

Задачи:

1. Изучение нормативных документов, регламентирующих создание развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Повышение профессиональной компетентности педагогических кадров ОУ с учётом новых современных стандартов к дошкольному образованию.

3. Создать развивающую предметно — пространственную среду для детей с ограниченными возможностями здоровья

4. Вовлечь родителей в учебно — воспитательный процесс создания предметно — развивающей среды для детей с ОВЗ и ДЦП.

5. Создать максимально комфортные условия с учётом возможностей и индивидуальных и физических особенности детей с нарушением опорно — двигательного аппарата и ДЦП.

6. Разместить на минимальной площади группы максимальное количество зон и центров активности для всестороннего развития детей.

7. Создать ПРС с учетом принципов ФГОС для детей с ОВЗ.

Решение данных задач позволит расширить и совершенствовать предметно — развивающую среду и повысит эффективность коррекционно — педагогической работы

Актуальность

Вопрос создания предметно-развивающей среды ДОУ на сегодняшний день стоит особо актуально. Это связано с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Организация жизнедеятельности детей с отклонениями в развитии во многом зависит от того, насколько целесообразно создана предметная среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей.

Процесс преобразования содержания педагогического процесса не может быть оторван от той развивающей среды, в которой он должен воплощаться.

Коррекционно-развивающая среда в специальных дошкольных образовательных учреждениях является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания и развития детей с отклонениями в развитии и имеет существенное отличие от предметно-развивающей среды дошкольных учреждений общего вида, так как она решает задачи коррекционной помощи и организации условий, соответствующих задачам для детей с ОВЗ. На современном этапе встаёт необходимость в модернизации коррекционно-развивающей среды

в соответствии с новыми стандартами в образовании с учётом особенностей детей с ОВЗ. Поэтому цель данной работы в ОУ является совершенствование коррекционно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предметно-пространственная развивающая среда в учреждении, реализующем программу дошкольного образования, является одним из важнейших критериев оценки качества образования. Это обусловлено значимостью окружающей обстановки для разностороннего развития ребёнка, успешной социализации в обществе. Интегративным результатом реализации федеральных государственных образовательных стандартов является создание предметно-развивающей среды. При проектировании воспитательно-образовательного процесса в соответствии с контингентом воспитанников и новыми стандартами ФГОС, индивидуальными и возрастными особенностями детей, для успешной реализации целей и задач основной общеобразовательной дошкольного образования необходимо обеспечить интегративный подход и к организации предметно-развивающей среды. Интеграция предметно-развивающей среды обеспечивает процесс связности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных направлений, содержания дошкольного образования, обеспечивающая целостность познавательно-речевой, физической, художественно-эстетической и социально-личностной сфер развития ребёнка в образовательном процессе. Тщательно продуманная предметно-развивающая среда пробуждает детей к исследованию, активности, проявлению инициативы и творчества.

Важно правильно подойти к вопросу создания предметно-развивающей среды. Внимательно наблюдая за воспитанниками, за каждым ребёнком, педагоги группы должны вдумчиво и рационально организовать развивающее пространство своей группы. Также важно при формировании предметно-развивающей среды учитывать следующие принципы её построения, рекомендованные Федеральными государственными образовательными стандартами. Организация развивающей среды в ОУ с учетом ФГОС должна строиться таким образом, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребёнка с учётом его склонностей, интересов, уровня активности. Необходимо обогатить среду элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную, двигательную деятельность детей.

Все части пространства, в зависимости от конкретных задач момента, должны обладать возможностью изменяться по объёму — сжиматься и расширяться, то есть иметь подвижные, трансформируемые границы. Для детей все зоны должны быть семантически обозначены. Семантическими (смысловыми) маркерами-метками могут быть хранящиеся на границах зон материалы для разного рода подходящих активностей.

Современные социальные, экономические и экологические условия жизни привели к увеличению числа детей

с отклонениями в физическом, психическом развитии, которые часто проявляется уже в раннем и младшем дошкольном возрасте. У детей с нарушением двигательной сферы, в большинстве случаев наблюдается отклонение в познавательной деятельности: восприятие предметов окружающей действительности, пространственная ориентировка и сенсомоторные действия, что существенно снижает возможности ребенка при ознакомлении с окружающим предметным миром.

Организационные требования к созданию предметно-развивающей в дошкольном образовании.

1. Предметно-развивающая среда должна полностью соответствовать настоящим стандартам.

2. В соответствии с ФГОС предметно-развивающая среда должна в количественном и качественном отношении отражать возрастные особенности, наличие приоритетных направлений деятельности, специфику социально-экономических, национально-культурных, демографических, климатических и других условий осуществления образовательного процесса.

3. Предметно-развивающая среда должна отвечать:

— критериям оценки материально-технических и медико-социальных условий пребывания детей в ОУ, в которых определено наличие специально выделенных помещений для работы с детьми и определены требования к условиям для развития детей в соответствии со спецификой образовательного учреждения;

— санитарно-эпидемиологическим требованиям к условиям и режиму воспитания и обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях в соответствии количественными и качественными требованиями к оборудованию и инвентарю для игр и физкультурных занятий на открытом воздухе, при проведении физкультурных занятий.

Среда, в которой живет ребенок, включая помещение, предметы быта, игрушки, его сверстников и взрослых, оказывает огромное влияние на его развитие и формирование. Учитывая, что у детей с ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем, поэтому бедность, однообразие микросреды могут привести к ограничению возможностей развития детей и даже задержки в развитии. Работая над созданием предметно-развивающей среды, группы необходимо исходить из того, что важным условием полноценного воспитания, особенно детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и ДЦП является специально организованная предметно-пространственная развивающая среда: сенсорно-стимулирующее пространство, сенсорные уголки, дидактические игры и пособия, предназначенные для полноценного развития психофизических процессов. При создании предметно-развивающей среды нашей группы нужно учитывать специфику ОУ и придерживаться следующих принципов:

— **оптимальная насыщенность** — материалы и оборудование, создающие (без чрезмерного обилия и без недостатка) целостную среду;

— **разнообразие** — наличие всевозможного игрового и дидактического материала для сенсорного развития, продуктивной и музыкальной деятельности, развитие мелкой моторики, организации двигательной активности и др.;

— **стабильность** — материалы и пособия, маркеры игрового пространства, имеющие постоянное место;

— **доступность** — расположение игрового и дидактического материала в поле зрения ребенка;

— **полифункциональность, возможность трансформирования** и т. д.

Учитывая специфику работы нашего ОУ мебель должна быть особенной, т. е. сделанной по специальному проекту, с учетом особенностей детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и ДЦП, что поможет решить коррекционные и развивающие задачи.

Так как в младшем дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности, которая способствует накоплению запаса ярких конкретных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, активизирует познавательную деятельность ребенка. Воспитывается сосредоточенность, внимание, настойчивость, происходит овладение языком, коррекция психических функций, социальных отношений. Игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально-положительного отношения к заданию. Поэтому не только среда, но и дидактический материал стимулирует ребенка, находится в свободном доступе, даёт возможность повторять уже известные знания, а подбор орудий и предметов действия, стимулирует и побуждает к творческой деятельности и учит переносить имеющиеся навыки на новые ситуации, т. е. расширяет зону ближайшего развития.

Предметно-развивающая среда должна подбираться с учетом принципа интеграции образовательных областей. Материалы и оборудование для одной образовательной области могут использоваться и в ходе реализации других областей.

В качестве ориентиров для подбора материалов и оборудования должны выступать общие закономерности развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Подбор материалов и оборудования должен осуществляться для тех видов деятельности ребенка, которые в наибольшей степени способствуют решению развивающих задач на этапе дошкольного детства (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская деятельности), а также с целью активизации двигательной активности ребенка.

Материалы и оборудование должны иметь сертификат качества и отвечать гигиеническим, педагогическим и эстетическим требованиям.

При реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в различных организационных моделях и формах дошкольного образования предметно-развивающая среда должна в обязательной (инвариантной) части полностью соответствовать настоящим стандартам.

В соответствии с ФГОС к структуре основной общеобразовательной программы при реализации вариативной части программы предметно-развивающая среда должна в количественном и качественном отношении отражать видовой разнообразие учреждений (групп) дошкольного образования, наличие приоритетных направлений деятельности, специфику социально-экономических, национально-культурных, демографических, климатических и других условий осуществления образовательного процесса.

Инновационный подход к организации предметно-развивающей среды определяется актуальностью интеграции не только образовательных областей, определенных ФГОС, но и необходимостью организации центров активности на принципах развития и интеграции.

Обогащение и содержательная интеграция центров активности предметно-пространственной среды, обладающей разносторонним потенциалом активизации, способствуют активному включению ребенка в образовательный процесс, является одним из значимых психофизиологических механизмов перевода игры в учебную деятельность с целью формирования интеллектуальных, личностных, физических качеств, познавательной, социальной мотивации ребенка к развитию, самореализации.

При успешном освоении программы достигаются следующие интегративные качества ребенка:

— ребенок проявляет **инициативность** и **самостоятельность** в разных видах деятельности — игре, общении, конструировании и др. Способен **выбирать** себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов;

— **ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим**, обладает **чувством собственного достоинства**. Активно **взаимодействует со сверстниками и взрослыми**, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты;

— ребенок обладает развитым **воображением**, которое реализуется в разных видах деятельности. Способность ребенка к **фантазии, воображению, творчеству** интенсивно развивается и проявляется в **игре**. Ребенок владеет разными формами и видами игры. Умеет **подчиняться разным правилам и социальным нормам**, различать условную и реальную ситуации, в том числе игровую и учебную;

— **творческие способности** ребенка также проявляются в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении и т. п. Ребенок может фантазировать вслух, играть звуками и словами. Хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания;

— у ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он может контролировать свои движения и управлять ими, обладает развитой потребностью бегать, прыгать, мастерить поделки из различных материалов и т. п.;

— ребёнок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело.

Ребёнок может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правилам безопасного поведения и личной гигиены;

— ребёнок проявляет *любопытность*, задаёт вопросы, касающиеся близких и далёких предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями (как? почему? зачем?), пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Склонен *наблюдать, экспериментировать*. Обладает начальными знаниями о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором он живёт. Знаком с книжной культурой, с детской литературой, обладает элементарными представлениями

из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п., у ребёнка складываются предпосылки грамотности. Ребёнок *способен к принятию собственных решений*, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.

Предлагаемый проект ориентирован, как на детей с ограниченными возможностями здоровья, так и на детей с нормальным психофизическим развитием. Она будет полезна не только воспитателям коррекционных групп, но и воспитателям детей с нормальным психофизическим развитием, а также родителям.

Swot-анализ

Создание развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Миссия: «Воспитание здорового и успешного (всесторонне развитого) ребенка в специально созданных условиях группы»

Внутренняя среда	
Сильные стороны	Слабые стороны
Нормативно-правовая база: <i>*наличие лицензии на право ведения образовательной деятельности</i> <i>*наличие Устава ОУ</i> <i>*наличие аттестации и аккредитации</i> <i>положение о родительском комитете</i> <i>договор между ОУ и родителями воспитанников</i>	<i>1. Отсутствие материального обеспечения для создания развивающей предметно-пространственной среды.</i>
Педагогические кадры: <i>высшее образование — 30%</i> <i>средне-специальное — 70%</i> <i>Высшую категорию — 50%</i> <i>Первую категорию — 50%</i> <i>Вторую категорию — 0%</i> <i>Наличие специалистов — учителя-логопеды, учитель-дефектолог, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, инструктор по бассейну, врач ЛФК</i>	
Методическая работа: <i>Проведение консультаций</i> <i>Изучение методической литературы по данной теме</i> <i>самообразование педагогов</i> <i>Заинтересованность родителей</i>	<i>Недостаточная активность родителей</i> <i>Профессиональная занятость</i>
Материально-техническая база: <i>Музыкальный центр</i> <i>Мультимедиа</i> <i>Имеющееся оснащение развивающими и дидактическими играми</i>	<i>Отсутствие специального оборудования</i> <i>Недостаточное количество финансов</i> <i>Малая площадь групп для размещения максимального количества зон и центров развития для детей с ОВЗ</i>
Внешняя среда	
Возможности	Ограничения и риски
1. Наличие творческого потенциала педагогов ОУ 2. Возможность создания индивидуального проекта предметно — развивающей среды в группе с учетом специфики ОУ и индивидуальных особенностей детей с ДЦП.	1. Отсутствие спонсоров 2. Недостаток желания родителей участвовать в работе по оснащению групп ОУ

Целевые участники проекта:

— Дети с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата дошкольного возраста (2–3 лет).

— Педагоги ОУ II младших групп.

— Родители (законные представители) воспитанников.

— Специалисты ОУ: учителя логопеды, учитель — дефектолог, педагог — психолог, музыкальный руководитель, инструктор лечебной физической культуры (ЛФК).

Основные принципы создания среды:

При создании предметно — развивающей среды необходимо руководствоваться следующими принципами:

— **Принцип информативности**, предусматривает разнообразие тематики материалов и оборудования и активности воспитанников во взаимодействии с предметным окружением;

— **Принцип вариативности**, определяется видом дошкольного образовательного учреждения, содержанием воспитания, культурными и художественными традициями, климатогеографическими особенностями;

— **Принцип полифункциональности** предусматривает обеспечение всех составляющих воспитательно-образовательного процесса и возможность разнообразного использования различных составляющих предметно-развивающей среды;

С целью полифункциональности использования пространства группового помещения, оно должно быть условно разделено на 3 части:

— зону для спокойной деятельности;

— зону для деятельности, связанной с экстенсивным использованием пространства (активным движением, возведением крупных игровых построек и т. п.);

— рабочую зону.

Разделение группового пространства на зоны вызвано тем, что нет однозначного соответствия между видом деятельности и материалом. Многие материалы полифункциональны и могут использоваться для игровой, продуктивной и исследовательской деятельности.

— **Принцип трансформируемости** среды связан с её полифункциональностью — это возможность изменений, позволяющих, по ситуации, вынести на первый план ту или иную функцию пространства (в отличие от монофункционального зонирования, жестко закрепляющего функции за определённым пространством).

— **Принцип интеграции образовательных областей:** материалы и оборудование для одной образовательной области могут использоваться и в ходе реализации других областей.

— **Принцип педагогической целесообразности** позволяет предусмотреть необходимость и достаточность наполнения предметно-развивающей среды, а также обеспечить возможность самовыражения воспитанников, индивидуальную комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребенка;

Работа по созданию предметно-развивающей среды:

— Работа совместно с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ;

— Разработка проектов центров в соответствии со спецификой и принципами построения ПРС в соответствии с ФГОС.

— Создание индивидуального проекта предметно — развивающей среды в группе с учетом специфики ОУ и индивидуальных особенностей детей с ДЦП.

Работа педагогов по созданию предметно-развивающей среды подразделяется на несколько позиций, а именно:

1. Наблюдение. Учет интересов и потребностей детей с учётом возрастных особенностей и специфики работы с детьми имеющих диагноз ДЦП и недостаточная площадь групп в ОУ.

2. Планирование. Организация центров активности и развития детей с ДЦП на принципах развития и интеграции образовательных областей.

3. Методическая помощь и контроль, когда после изучения характерных особенностей состояния работы по данному направлению намечаются основные пути, определяем конкретное содержание и адекватные формы методической помощи.

С целью активного вовлечения родителей в процесс создания предметно — развивающей среды для детей с ОВЗ и ДЦП используются различные формы взаимодействия, наиболее яркими и эффективными из них являются:

Познавательный: семинары-практикумы, родительские собрания в нетрадиционных формах, с использованием ИКТ: круглый стол «Праздник группы», «Волшебная мастерская» и пр. В нашем учреждении организована работа родительского клуба. Заседания такого клуба проводятся 1 раз в месяц, в удобное для родителей время. Явка естественно по желанию, но, как правило, приходят почти все, а иногда даже по два человека от семьи. Повестка тоже обговаривается заранее. Таким образом, родители приходят узнать то, что им действительно важно. На заседаниях нашего клуба всегда интересно и по-домашнему уютно. Родители получают здесь консультации, участвуют в различных мастер-классах, делятся своими проблемами и получают советы.

Информационно-аналитический: анкетирование, социологические опросы, «Почтовый ящик», сайт ОУ, электронная почта и т. д.

Досуговый: совместные досуги, праздники, участие родителей в выставках и конкурсах, совместные субботники, экскурсии за пределы ДОУ, совместные проекты и т. д.

Это самая популярная как педагогами, так и родителями форма работы. Здесь наиболее полно раскрываются возможности для сотрудничества, проявления творчества. Из опыта работы мы знаем, что родители наиболее охотно идут на контакт, выражают желание сотрудничать с детским садом именно тогда, когда речь идет непосредственно об их ребенке. В работе с родителями хорошие результаты дает организация проектной деятельности в детском саду.

Как правило, любой проект, как маленький, на уровне ДОУ, так и масштабный, включает в себя блок работы с семьей. При таком комплексном подходе родители становятся самыми активными помощниками и верными соратниками педагогов в любом деле.

Наглядно-информационный: Дни открытых дверей, родительские уголки, фотовыставки, выпуск журнала ОУ, паспорт здоровья, открытые занятия, мини библиотеки, тематические дни и недели.

В сочетании выше изложенных форм работы с родителями следует отметить положительные результаты в развитии коррекционно-развивающей среды в ОУ. Родители активно включаются в работу детского сада и понимают значимость коррекционной развивающей среды нашего учреждения. Без родительской поддержки процесс воспитания и обучения, по крайней мере, был неполноценный. Поэтому особое внимание должно уделяться внедрению новых нетрадиционных форм сотрудничества, направленных на организацию индивидуальной работы с семьей и дифференцированный подход к семьям разного типа.

Специально организованная среда должна помогать в реализации основных направлений работы и захватывает каждую образовательную область:

«Физическое развитие» — привлечение родителей к созданию «Спортивного уголка в приёмной младших групп; Среда, окружающая детей в детском саду, должна обеспечивать безопасность их жизни, способствовать укреплению здоровья и закаливанию организма каждого из них.

Знакомство родителей с эффективными средствами закаливания через оформление стендов, индивидуальных консультаций, организацию «Семейных весёлых стартов» и т. д.

«Познавательное-речевое развитие» — среда должна способствовать интеллектуальному развитию ребенка через доступность в возможности получить необходимую информацию в играх; создание специально организованной среды для возможности ребенка проявлять речевую активность по мере своих возможностей;

«Коммуникативно-личностное развитие» — соответствие информационного поля коррекционно-раз-

вивающей среды познавательным и коммуникативным возможностям детей, проявлению своих личностных особенностей; создание благоприятных условий для совместных игр детей с ОВЗ и ДЦП.

«Художественно-эстетическое развитие» — вовлечение детей с ОДА и ДЦП в художественный мир стихов и сказок; совместная музыкально-художественная деятельность в инсценировках праздников, концертов, сказок.

Таким образом, внедрение новых федеральных государственных требований позволяет организовать предметно-развивающую среду в группе более эффективно для детей ОВЗ и ДЦП.

Создание развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в пределах интеграции образовательного процесса захватывает каждую образовательную область:

Ожидаемый результат-Создание развивающей предметно — пространственной среды, способствующий всестороннему развитию детей II младшей группы с ОВЗ.

Предполагаемые результаты:

I. Педагоги:

— Заинтересованность планировать работу в тесном взаимодействии с родителями.

— Обучение навыкам и умению ставить конкретные задачи в работе по созданию индивидуального проекта предметно — развивающей среды в группе с учетом специфики ОУ и индивидуальных особенностей детей с ДЦП.

— Установление делового взаимодействия между педагогом и семьей, общение и взаимопонимание.

— Повышение педагогической компетентности по реализации данного проекта

II. Родители воспитанников:

— Повышение заинтересованности к совместному созданию максимально комфортных условий для детей в группе с учётом возможностей каждого ребёнка.

Механизм поэтапного создания предметно-развивающей среды, соответствующей федеральным государственным общеобразовательным стандартам, в группах коррекционного ОУ.

Сроки реализации данного проекта: 2011—2012 гг.

Этапы	Наименование этапа, цель и его содержание	Сроки исполнения
1 этап	<p><i>Организационно-подготовительный</i></p> <p>Цель: разработка проекта Мероприятия.</p> <p>1. Анализ исходного состояния проблемы — организация — обдумывание идеи.</p> <p>— Разработка концепции.</p> <p>— Постановка цели и задач.</p> <p>2. Изучение научно-методической, психолого-педагогической литературы по проблеме.</p> <p>3. Разработка проекта, в соответствии с концептуальными идеями.</p> <p>4. Спланировать поэтапное планирование создания предметно-развивающей среды с учётом поставленных целей и задач.</p>	Май 2011 г. — декабрь 2012 г.

	5. Спланировать дополнительные компоненты к дизайн-проекту группы, который расширит возможность среды группы. Добавить необходимую наполняемость уголками и центрами развития.	
2 этап	<i>Практический</i> <i>Цель:</i> реализация, запланированных в проекте мероприятий. <i>Содержание:</i> 1. Создать проект мебели, отвечающую САНПином и гигиеническим требованиям, подобранную по общей цветовой гамме группы. Все столы подобрать с учётом роста детей. Круглая форма столов позволит обезопасить перемещение детей с нарушением ОДА и ДЦП. 2. Привлечь родителей к созданию развивающей среды группы. 3. Реализовать проект в практику.	Ноябрь 2011 г. Май 2012 г.
3 этап	<i>Рефлексивно-обобщающий</i> <i>Цель:</i> анализ эффективности реализации проекта <i>Мероприятия:</i> — Составление аналитического отчёта по реализации проекта. — Провести анкетирование родителей по итогам проведённого дизайн-проекта. — Анализ проделанной работы по созданию предметно-развивающей среды группы для детей с ОВЗ.	сентябрь 2012 г. — декабрь 2012 г.

Проект по созданию предметно-развивающей среды для детей с ОВЗ.

Коррекционно-развивающая среда — это комплексный, системный, вариативный, инвариантный, пластически меняющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья на пути становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, формировании мобильности и общественной активности.

Созданная предметно-развивающая среда позволит облегчить процесс адаптации с учётом интеграции образовательных областей и соблюдение принципов ФГОС.

Коррекционно-развивающая среда в специальных дошкольных образовательных учреждениях является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания и развития детей с отклонениями в развитии и имеет существенное отличие от предметно-развивающей среды дошкольных учреждений общего вида, так как она решает задачи коррекционной помощи и организации условий, соответствующих задачам для детей с ОВЗ.

На современном этапе встаёт необходимость в модернизации коррекционно-развивающей среды в соответствии с новыми требованиями в образовании с учётом особенностей детей с ОВЗ. Поэтому цель данной работы ОУ является совершенствование коррекционно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Создание ПРС для детей с ОВЗ обусловлено рядом причин:

1. Ограниченное пространство групповых помещений, препятствующее созданию условий для целостного восприятию мира детьми с детским церебральным параличом и нарушением опорно — двигательного аппарата.

2. Необходимость создания ПРС для организации образовательного процесса в соответствии с ФГОС.

3. Развитие детей с ОВЗ в условиях максимальной комфортности.

4. Обеспечение эффективного учебно-воспитательного и коррекционного процесса.

Гипотеза: Мы предполагаем, что весь процесс в специально созданных условиях, повысит эффективность усвоения материала детьми с ОВЗ и будет способствовать формированию всесторонне развитой личности.

Авторы проекта видят данную ПРС как единое пространство, условно разделённых, с большим количеством уголков и центров развития для детей с ОВЗ:

1. *Коррекционно-развивающая стойка.*
2. *Развивающий комплекс с магнитной доской.*
3. *Коррекционный стол «Грибок».*
4. *Музыкально-театральный уголок, позволяет вести работу в 3 направлениях и объединяет в себе центр моторного и сенсорного развития и уголок объединения.*
5. *Зоны сюжетно-ролевых игр.*
6. *Уголок физической культуры.*

Создание развивающих центров в рамках реализации проекта:

1. Коррекционно-развивающая стойка

Цель создания стойки: исполняет роль разделителя пространства от хозяйственного блока и несёт коррекционную полифункциональность для развития общей моторики кистей рук у детей с ОВЗ.

Позволяет реализовать основные области: «Познавательное — речевое развитие», «Художественно — эстетическое развитие», «Физическое», «Коммуникативно — личностное развитие» и образовательные направления: социализация, коммуникация, познание, здоровье, труд.

На данной стойке размещены доска для рисования мелками и ковродлин для составления изображения предметов из геометрических фигур. Имеются кармашки для образцов и наборы геометрических фигур. С помощью данного комплекса мы решаем целый комплекс развивающих и коррекционных задач по развитию общей и мелкой моторики рук, закрепление цвета, формы, величины, тактильных ощущений и развитие творчества.

Подбор дидактических игр на фланелеграфе:

1. Дидактическая игра «Подбери фигуру»

Цель: закрепить представления детей о геометрических формах, упражнять в их назывании.

Материал. Демонстрационный из фланелеграфа: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник, вырезанный из картона.

Раздаточный материал: карточки с контурами 5 геометрических лото.

Содержание.

Воспитатель показывает детям фигуры, обводит каждую пальцем. Дает задание детям: «У вас на столах лежат карточки, на которых нарисованы фигуры разной формы, и такие же фигуры на подносах. Разложите все фигуры на карточки так, чтобы они спрятались». Просит детей обводить каждую фигуру, лежащую на подносе, а затем накладывает («прятать») ее на начерченную фигуру.

2. Дидактическая игра «Три квадрата»

Цель: научить детей соотносить по величине три предмета и обозначить их отношения словами: «большой», «маленький», «средний», «самый большой», «самый маленький».

Материал. Три квадрата разной величины, фланелеграф; у детей по 3 квадрата, фланелеграф.

Содержание.

Воспитатель: Дети, у меня есть 3 квадрата, вот такие (показывает). Этот самый большой, этот — поменьше, а этот самый маленький (показывает каждый из них). А теперь вы покажите самые большие квадраты (дети поднимают и показывают), положите. Теперь поднимите средние. Теперь — самые маленькие.

Далее воспитатель предлагает детям постройку из квадратов башни. Показывает, как это делается, — помещает на фланелеграфе снизу вверх сначала большой, потом средний, потом маленький квадрат. «Сделайте вы такую башню на своих фланелеграфах, говорит воспитатель.

3. Дидактическая игра «Ежик»

Цель: учить соотносить предметы по величине, выделять величину в качестве значимого признака, определяющего действия; закреплять значение слов «большой», «маленький», «больше», «меньше», вводить их в активный словарь детей.

Оборудование. Картонные трафареты на фланелеграфе с изображением ежей, зонтиков четырех величин.

Ход игры. Педагог говорит, что сейчас он расскажет сказку о ежах: «В лесу жила семья ежей: папа, мама и двое ежат. Вот один раз ежи пошли гулять, и вышли в поле. Там не было ни дома, ни дерева. (Предлагает детям найти

на подносах фигурки ежей и положить их перед собой. Подходит к каждому и располагает фигурки в ряд по величине). Вдруг папа еж сказал: «Посмотрите, какая большая туча. Сейчас пойдет дождь». «Побежали в лес, — предложила мама ежиха. — Спрячемся под елками». Но тут пошел дождь, и ежи не успели спрятаться. У вас ребята есть зонтики. Помогите ежам, дайте им зонтики. Только смотрите внимательно, кому, какой зонтик подходит. (Смотрит, используют ли дети принцип сопоставления предметов по величине). «Молодцы, теперь все ежи спрятались под зонтиками. И они благодарят вас». Педагог спрашивает кого-либо, почему он дал один зонтик папе-ежу, а другой — маме-ежихе; следующего ребенка — почему маленьким ежатам дал другие зонтики. Дети отвечают, а педагог помогает им правильно сформулировать ответ.

4. Дидактическая игра «Найди Колобка»

Цель: ознакомить детей с шестью цветами спектра и их названиями: красный, желтый, зеленый, синий, белый, черный. Учить рассказывать отрывок сказки, вспоминая всех персонажей и порядок их появления

Ход игры: показать ребёнку карточки с разноцветными домиками, называя цвета.

Но вот бежит лиса, она хочет съесть колобка.

Нужно поскорее спрятать колобка — закрыть в домике дверку, чтобы лиса не съела его.

Но дверки должны быть по цвету такими же, как и домики.

Оборудование: картонные карточки на фланелеграфе с разноцветными домиками, на окошке Колобок и разноцветные квадраты.

5. Дидактическая игра «Витамины — это таблетки, которые растут на ветке».

Цель: расширять знания детей о витаминах, закрепить знания об овощах, фруктах, ягодах.

Оборудование: картонные карточки на фланелеграфе с фруктами, овощами и ягодами и карточки с изображением сада, грядки и поля.

Ход игры: распределять карточки фруктов, овощей и ягод в соответствии с местом произрастания.

II. Развивающий комплекс с магнитной доской.

Целью данного комплекса является развитие мелкой и общей моторики в разных видах деятельности.

Позволяет реализовать основные области: «Художественно — эстетическое развитие», «Познавательное — речевое развитие». Образовательные направления: социализация, коммуникация, художественно — творчество.

Состоит из стенда для экспозиции иллюстративного материала, стеллажей для настольных и дидактических игр и упражнений, книжный уголок, а также стола для ручного труда со стеклянными планшетами. Все материалы всегда доступны детям.

1. Игра «Дорисуй»

Цель: тренировать мелкую мускулатуру пальцев, развитие зрительных и пространственных представлений, формировать правильный захват руки. Развивать творческое воображение, речь.

Ход игры: Ребёнку воспитатель предлагает дорисовать по сюжету ёжику иголку, белке орешки, мишке ягодки.

2. Игра «Раздуй кляксу»

Цель: тренировать мелкую мускулатуру пальцев, развитие зрительных и пространственных представлений, формировать правильный захват руки. Развивать творческое воображение, речь.

Ход игры: Воспитатель вместе с детьми раздувает кляксу из гуаши, определяют на что она похожа.

III. Коррекционный стол «Грибок».

Целью создания коррекционного стола является коррекционным блоком для формирования тонко координированных мышц рук у детей с ДЦП. Решается множество задач в зависимости от творчества педагогов.

Позволяет реализовать основные области: «Познавательно — речевое развитие» «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое», «Коммуникативно-личностное развитие»; и образовательные направления: социализация, коммуникация, художественное творчество.

На данном столе находятся емкости для сухого и водного бассейна, а также массажные коврики для ног, который позволяет реализовывать разные методики по развитию мелкой моторики рук у детей. Сухой бассейн предназначен для расслабления спастичности мышц рук и развитию тонко скоординированных движений пальцев. Игры с сухим бассейном используются нами не только для развития этой задачи, но и для решения коррекционных задач по развитию сенсорных эталонов.

IV. Музыкально-театральный уголок.

Цель данного уголка: Объединить в себе музыкально-театральную зону и уголок уединения. Позволяет вести коррекционную работу в 3 направлениях и объединяет в себе центр моторного и сенсорного развития и уголок уединения.

Позволяет реализовать основные области: «Познавательно-речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Коммуникативно-личностное развитие». И образовательные направления: социализация, коммуникация, художественное творчество.

В нем живет «Пес-Дружок», который помогает детям овладевать тактильными ощущениям!

V. Детский игровой уголок — «Домашний дворик».

Цель игрового уголка: в процессе игр развивать у детей интерес к окружающему миру. Предназначен для совместной деятельности детей и взрослого, для самостоятельных игр и игр детей рядом. Является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания и развития детей с ОВЗ и ДЦП; через игры — упражнения с «Гусеницей» и «Подсолнухом».

Позволяет реализовать основные области: «Коммуникативно — личностное развитие», «Познавательно-речевое развитие»; и образовательные направления: социализация, коммуникация, познание.

Данный уголок предназначен для ознакомления детей с окружающим миром, развития мелкой моторики рук, на развитие тактильных ощущений и координации движений. Данные задачи реализуются через сюжетно-ролевые игры и игры-упражнения с гусеницей и с «Подсолнухом».

VI. Зоны сюжетно-ролевых игр.

Цель зоны сюжетно-ролевых игр: освоение первоначальных представлений социального характера и включение детей в систему социальных отношений; формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности.

Позволяет реализовать основные области: «Коммуникативно-личностное развитие», «Познавательно-речевое развитие»; и образовательные направления: социализация, коммуникация, познавательно-речевое развитие.

В этих зонах дети могут самостоятельно переносить полученные знания в практическую деятельность. Мальчики, играя в «Автомобиль», а девочки — в «Кухню».

VII. Уголок физической культуры.

Исходя из ограниченного пространства групповых помещений, необходимо организовать спортивный центр в приёмной комнате,

с целью реализации образовательной области «Здоровье» и одного из основных направлений «Физическое развитие», по созданию условий для физической активности детей, необходимой двигательной активности и проведения коррекционной работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата и ДЦП.

— Оборудование: сухой бассейн, горка, скамейки, спортивный инвентарь, коррекционное оборудование, помещенное в шкафы.

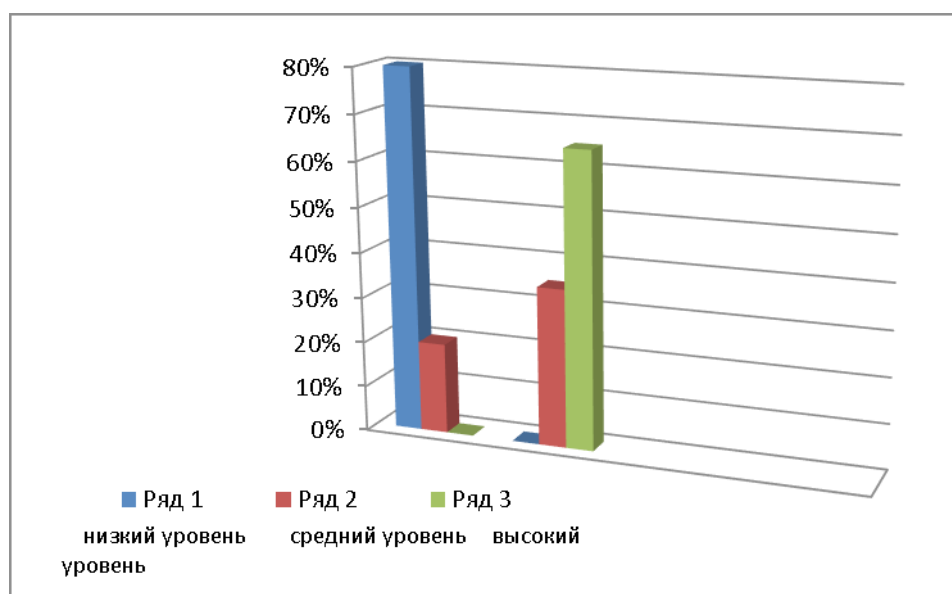
Планируется составить аналитический отчет по реализации проекта.

Критерии эффективности реализации проекта по созданию предметно-развивающей среды для детей с ОВЗ

Уровни и баллы	Предметно-развивающая среда до разработки дизайн-проекта	Предметно-развивающая среда после реализации дизайн-проекта
Высокий уровень 5 баллов	Дети: комфортно ощущают себя в любой среде. Родители: равнодушно относятся к необходимости каких-либо изменений в группе для создания благоприятных условий для детей с ОВЗ в силу своей занятости на работе.	Дети: комфортно ощущают себя в пространстве группы и имеют возможность выбора любимой деятельности. Родители: осознают преимущества в организации развивающей среды в группе с учётом особенностей каждого ребёнка с ОВЗ.

Средний уровень 3 балла	Дети: дети не комфортно чувствуют себя в ПРС Родители: хотели бы изменений в ПРС для создания благоприятных условий.	Дети: имеют возможность выбора любой заинтересовавшей их деятельности. Родители: осознают преимущества в организации развивающей среды в группе
Низкий уровень 2 балла	Дети: ощущают неудобства при игре. Родители: осознают недостатки в организации развивающей среды в группе с учётом особенностей каждого ребёнка и необходимость создания коррекционно-развивающих центров	Дети: не ощутили на себе никакой разницы в группе до реализации проекта и после. Родители: сохраняют безучастную позицию.

Результаты эффективности по выявлению уровня реализации проекта по созданию предметно-развивающей среды для детей с ОВЗ2–3 лет на 2011–1012 учебный год



Низкий уровень: 24–30 баллов;
Средний уровень: 30–36 баллов;
Высокий уровень: 36–45 баллов.

Коммуникативно-деятельностный подход в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза

Горбатова Татьяна Николаевна, старший преподаватель;
Кудряшова Александра Владимировна, старший преподаватель;
Рыбушкина Светлана Владимировна, преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматривается роль иностранного языка в современном обществе. Отмечается, что иностранный язык является эффективным инструментом решения социальных и профессиональных задач и требует новых подходов. В связи с этим авторы предлагают коммуникативно-деятельностный подход и позиционируют его как эффективный при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативно-деятельностный подход, обучение иностранному языку, учебный процесс.

В современном обществе предъявляются новые требования к изучению иностранного языка. Главное требование к уровню владения иностранным языком, сводится к тому, чтобы человек при помощи иностранного языка мог решать свои жизненные и профессиональные задачи. Большинство людей сегодня воспринимают иностранный язык, как один из способов расширения кругозора, познания мира, развития и расширения бизнеса, налаживания новых контактов. Таким образом, для многих иностранный язык перестал быть самоцелью. Люди учат язык не только для того, чтобы только знать его, а для того, чтобы общаться и развиваться в различных сферах деятельности. Такой подход, когда иностранный язык становится инструментом, способствующим достижению новых рубежей, и является верным.

В таком случае основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование «иноязычной коммуникативной компетенции».

Иноязычная коммуникативная компетенция — это способность (знания, умения и навыки) понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения в иноязычном пространстве, адекватных целям, сферам и ситуациям общения. Как следствие стоит отметить, что формирование и развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке подразумевает работу в двух основных направлениях:

- 1) развитие коммуникативных навыков-навыков общения на иностранном языке
- 2) развитие навыков правильного речевого поведения в различных жизненных, бытовых и профессиональных ситуациях.

Эффективным средством достижения данной цели является, на наш взгляд, «коммуникативно — деятельностный» подход. Ключевыми словами являются — «коммуникация» и «деятельность», а именно — коммуникация на иностранном языке спровоцированная какой — либо деятельностью и связанная с ней.

Коммуникативная составляющая данного подхода оправдана тем, что именно через коммуникацию человек

познает мир, накапливает новые знания, приобретает умения и навыки. Коммуникация на иностранном языке помогает человеку делать все это за счет приобщения к ценностям и культуре другой страны.

Деятельностный аспект подхода предполагает не пассивное получение готовых знаний через преподавателя, а добывание их в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, решения проблемных ситуаций. Концепция «обучения через деятельность» была предложена американским ученым Джоном Дьюи. Основными принципами его концепции являются: учет интересов учащихся, учение через обучение мысли и действию, свободная творческая работа и сотрудничество.

Из вышесказанного следует, что научить коммуникации можно только за счет вовлечения учащихся в различного рода деятельность и путем моделирования реальных жизненных ситуаций, которые будут интересны и полезны обучаемым.

Следовательно, коммуникативно — деятельностный подход на уроках иностранного языка может осуществляться посредством деятельности на иностранном языке: проектная деятельность, методика проблемного обучения, моделирование ситуаций. Остановимся на некоторых из них.

Проект — это исследование конкретной проблемы, ее практическая или теоретическая реализация. Целью метода проектов является развитие самостоятельной, творческой активности учащихся. Данный метод сочетает индивидуальную, самостоятельную форму работы с групповыми занятиями. В результате творческой практической деятельности обучаемые получают новые знания и умения, которые они реализуют в создании конечного продукта.

Проект представляет собой ряд последовательных этапов:

- 1) формулирование цели (наличие значимой проблемы, прогнозирование результатов)
- 2) разработка/выбор пути выполнения проекта (определение проблематики и задач исследования, выдвижение гипотез их решения, обсуждение методов исследования)

3) работа над проектом (индивидуальная, парная, групповая)

4) оформление результатов (обсуждение способов оформления, сбор, систематизация и анализ полученных данных)

5) представление результатов работы (оформление результатов и их презентация)

6) обсуждение результатов работы (подведение итогов, выводы, выдвижение новых проблем исследования)

Значимость данного метода в рамках коммуникативно-деятельностного подхода заключается в том, что он направлен на развитие коммуникативных навыков. Каждый этап работы над проектом предполагает совершение коммуникации — обсуждения, отчеты, мозговой штурм, круглый стол, общие дискуссии. В рамках дисциплины иностранный язык такого рода деятельность происходит на иностранном языке, что и обуславливает ценность данного метода. Помимо этого метод проекта важен тем, что он интересен обучающимся, так как ориентирован на решение проблем значимых для них как в бытовом, социальном так и в профессиональном плане. Каждый проект ориентирован на достижение конкретного, осязаемого результата (презентация, доклад, эссе, статья), который в конечном итоге может быть использован в реальной жизни и в обучении.

С помощью метода проектов возможно обучить:

- выявлять и формулировать проблемы;
- проводить их анализ;
- находить пути их решения;
- работать с информацией из различных источников;
- применять полученную информацию для решения поставленных задач [1].

Помимо этого метод проектов в рамках дисциплины иностранный язык позволяет формировать такие коммуникативные навыки на иностранном языке как:

- умение выражать свои мысли в устной и письменной форме;
- умение правильно формулировать вопросы и запросы в информационных поисковиках;
- владение монологической, диалоговой и дискуссионной формой речевой коммуникации;
- взаимодействие с партнерами в группе;
- разрешение конфликтов [2].

Метод кейсов (от английского «case» — случай, ситуация) — это метод активного обучения, который основывается на работе с конкретными учебными ситуациями, которые носят проблемный характер. Данный метод называют методом конкретных ситуаций и ситуативного анализа. В задачу обучающихся входит анализ предложенной ситуации, вычленение проблемы, выяснение сути проблемы, поиск возможных путей решения этой проблемы и выбор самого лучшего пути. Данная методика предлагает использовать не вымышленные, а реальные бытовые, социальные, экономические и профессиональные ситуации. Такого рода работа направлена на получение практического опыта, в условиях, приближенных к реальным.

Выделяют следующие этапы работы над кейсами:

- 1) ознакомление с ситуацией и выделение ключевых моментов
- 2) анализ полученной информации и вычленение проблематики
- 3) поиск необходимой информации, отсутствующей в кейсе
- 4) выработка возможных путей решения проблемы
- 5) отбор эффективных путей решения, путем выявления плюсов и минусов каждого
- 6) оформление результатов и их презентация
- 7) обсуждение и подведение итогов [3].

С точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода кейс-метод может иметь успех при использовании его на занятиях по иностранному языку, поскольку данный метод комплексный: он задействует все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем. Таким образом, осуществляется коммуникативная составляющая подхода, которая обусловлена активной деятельностью учащихся с целью разрешения проблемных ситуаций.

Метод кейсов является эффективным средством в обучении иностранному языку, потому как:

- создает необходимую языковую среду и мотивирует студентов использовать иностранный язык для реального общения;
- способствует эффективному развитию навыков таких видов речевой деятельности как чтение, аудирование и говорение;
- помогает формировать навык коммуникации, а также ряд аналитических, творческих и социальных навыков [4].

В рамках выполнения проекта и работы с кейсами отмечается принцип взаимодействия двух составляющих коммуникативно-деятельностного подхода — коммуникация и деятельность. Коммуникация на иностранном языке инициирована деятельностью, которой заняты студенты для выполнения проекта и решения проблемных ситуаций. Получается, что иностранный язык в данном случае выполняет свое прямое предназначение — получение новых знаний и опыта посредством иностранного языка. Студенты используют иностранный язык для того, чтобы через общение познавать новое. Это новое очень актуально для них, а значит и интересно. Систематическое использование методов, соотносящихся с коммуникативно-деятельностным подходом позволяет студентам легко и быстро ориентироваться в иноязычном пространстве, формировать определенные модели поведения в различных речевых ситуациях на иностранном языке в соответствии с теми целями, которые они преследуют. В итоге, методы, используемые под эгидой коммуникативно-деятельностного подхода, можно расценивать как эффективные и ведущие к формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Крившенко, Л.И., Вайндорф-Сысоева М.Е., Юркина Л.В. Научно-исследовательская и проектная деятельность учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования: Учебное пособие // Москва: МГОУ — 2007
2. Турчен, Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 6. URL: http://leda29.ru/uploads/com_files/11_2014_28_proektnaya_deyat-st_kak_metod_formir-ya_uud.pdf (дата обращения: 09.05.2015).
3. Горбатова, Т.Н., Рыбушкина С.В. Использование метода кейсов при обучении иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 741–743.
4. М.В. Золотова, О.А. Демина О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 4.

Самостоятельная работа студентов в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза

Горбатова Татьяна Николаевна, старший преподаватель;
Кудряшова Александра Владимировна, старший преподаватель;
Рыбушкина Светлана Владимировна, преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматривается самостоятельная работа студентов в рамках дисциплины иностранный язык. Определяется роль самостоятельной работы при обучении иностранному языку и условия ее эффективной реализации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучение иностранному языку, учебный процесс.

В современном образовательном пространстве вуза отношение к дисциплине иностранный язык претерпевает ряд изменений. В частности речь идет об увеличении доли самостоятельной работы. Данный подход обусловлен необходимостью развития способности к самообразованию и непрерывному обучению. Современное общество предъявляет новые требования к специалисту. Сегодня это должен быть специалист, характеризующийся не только набором знаний, умений и навыков в определенной области, но и критически мыслящий, способный самостоятельно и творчески решать возникающие проблемы, имеющий навыки самообучения.

Однако достичь этого невозможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо вовлечь студента в процесс добычи знаний. В этом плане самостоятельная работа является важным компонентом образовательного процесса.

Самостоятельная работа студентов — это работа, выполняемая в рамках образовательного процесса под руководством и контролем со стороны преподавателя. Самостоятельная работа является высшей формой учебной деятельности, которая граничит с понятием самообразование [1].

В неязыковых вузах самостоятельная работа студентов является одним из наиболее приоритетных на-

правлений. Связано это с тем, что количество аудиторных часов, отводимых на изучении иностранного языка, значительно меньше, чем в языковых вузах. Предполагается, что организация самостоятельной деятельности студентов в рамках неязыкового вуза должна быть нацелена, во-первых, на повышение качества обучения иностранному языку, во-вторых, на развитие профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности [2].

Организация самостоятельной работы студентов — это процесс нелегкий, который складывается из многих компонентов.

Во-первых, важным фактором успеха осуществления самостоятельной работы должна стать ее непрерывность и постепенное возрастание сложности. Условно можно выделить три уровня сложности самостоятельной работы в обучении иностранным языкам:

1) Репродуктивный уровень или тренировочный — так называемый, базисный уровень, на котором закладываются основы для работы на всех последующих уровнях, а именно, знакомство, усвоение и отработка нового материала. В результате чего формируется устойчивая лексико-грамматическая база, создается алгоритм действий.

2) Реконструктивный уровень (полутворческий) — предполагает перенос приобретенных знаний, умений

и навыков на ситуации аналогичные тем, с которыми студенты уже сталкивались. (Например, акт коммуникации в условиях ситуации, которую студенты прорабатывали ранее, а именно на известном лексическом и грамматическом материале, с известными моделями речевого поведения). Однако данный уровень не подразумевает лишь механического воспроизведения, он требует от студентов мыслительной деятельности и проявления творческих способностей так же приветствуется.

3) Творческий уровень — это уровень формирования и развития творческих способностей студентов и их самостоятельности. Студенты поставлены в условия, когда им необходимо работать самостоятельно, использовать учебный материал для выражения своих мыслей, а также применять нестандартные подходы для решения поставленных перед ними задач [1].

Во-вторых, самостоятельная деятельность студента в процессе обучения в вузе требует определенных условий, которые будут способствовать ее эффективности, а именно:

— повышение мотивации студентов (осуществляется путем развития преподавателем интереса к предмету и ориентирование студента на результат его деятельности)

— осознание студентами сущности самостоятельной работы (предполагает наличие цели и конкретного задания; четкое определение формы выражения результата самостоятельной работы; определение формы проверки ее результата; обязательность выполнения самостоятельной работы)

— наличие творческой составляющей самостоятельной работы (путем выбора определенных форм работы, способствующих этому) [3].

В-третьих, успешный результат применения самостоятельной работы в рамках дисциплины иностранный язык во многом зависит от выбора правильных форм организации самостоятельной работы. Ошибочно, на наш взгляд, считать, что самостоятельная работа — это лишь внеаудиторная работа. В условиях дисциплины иностранный язык, самостоятельная работа должна представлять собой единство следующих форм: аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа и творческая самостоятельная работа.

Популярными методиками в обучении иностранному языку, предполагающими большой процент самостоятельной работы, являются личностно-ориентированные методики. Их целью является овладение навыками иностранного языка, наряду с формированием навыков правильного речевого поведения в различных жизненных, бытовых и профессиональных ситуациях.

К данным методикам относят:

— игровые методики — разыгрывание ролевых ситуаций, деловые игры;

— методика моделирования проблемных ситуаций — создание речевых ситуаций, в том числе в сфере профессиональных интересов студентов, содержащих проблему и требующих ее решения посредством использования ино-

странного языка. Цель методики — освоение и использование иностранного языка;

— методика проектной деятельности или метод проектов — самостоятельная работа студентов, направленная на решение практических задач с целью приобретения знаний. Данный процесс сопряжен с поиском необходимой информации и работой с ней. Каждый проект имеет наглядный конечный продукт деятельности — презентация, доклад, статья, эссе, сочинение и т. п., который имеет реальную практическую значимость для студента в бытовой, социальной, либо профессиональной сфере. Выбор темы должен быть ориентирован на студентов и вызывать у них интерес. Ценность метода проектов заключается в возможности использования языка в условиях, максимально приближенных к реальным;

— методика ситуативного анализа или метод кейсов — обучение путем решения конкретных задач. Методика предполагает анализ конкретной ситуации, имеющей профессиональную направленность и содержащей проблематику. Цель анализ ситуации, вычленение и изучение проблематичных сторон, поиск возможных вариантов решения проблемы и выбор наиболее приемлемого варианта. Использование данной методики на уроках иностранного языка способствует развитию коммуникативных навыков на иностранном языке, а также способствует общему и профессиональному развитию.

Эффективность использования самостоятельной работы во многом зависит от осуществляемого контроля. Контроль является основополагающим условием использования самостоятельной работы и должен систематически осуществляться как на итоговой стадии, так и на промежуточных. Предназначение контроля велико — во-первых, осуществление контролирующих мероприятий позволяет отслеживать качество овладения студентами знаний и умений, во-вторых, это обратная связь, которая поможет в нужный момент предвосхитить возможные ошибки со стороны студентов, в-третьих, это способ выявить возможные недостатки в использовании той или иной методики и вовремя скорректировать их. Существует множество форм контроля, — какие выбрать решает сам преподаватель.

Другим залогом эффективности предлагаемых для самостоятельной работы заданий должна стать посильность, с одной стороны, и момент новизны, проблематичности, неизвестности, с другой стороны. Студентам скучно и неинтересно долго выполнять типичные упражнения, а задания, содержащие творческую подоплеку, требующие нестандартного подхода, привлечения дополнительных навыков, особенно в сфере интересов учащихся всегда вызывают обоснованный интерес. Однако максимальной мотивация будет в том случае, когда материал не будет состоять только из абсолютно новой для студентов информации, большая ее часть должна быть в рамках кругозора, знаний и умений студентов. Только в таком случае будет мотивация, а значит, велик шанс продуктивной самостоятельной работы.

Получаемые на практике навыки самостоятельной работы при обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза позволяют повысить эффективность обучения иностранному языку, способствуют формированию

ключевых профессиональных навыков, а также дополнительных навыков, способствующих формированию самостоятельного, активного, способного к самообразованию и саморазвитию специалиста.

Литература:

1. Пичкова, Л. С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации. Материалы конференции. МГИМО (У) МИД РФ. — М.: МГИМО-Университет, 2008.
2. Алтайцев, А. М., Наумов В. В. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения. В кн.: Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1–3 марта 2001 г.) // Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: ПроPILEI, 2002. — с. 229–241.
3. Кудряшова, А. В., Горбатова Т. Н. Эффективность развития творческой самостоятельности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. — 2014. — № 21. — с. 641–643.

Коммуникативная мобильность в рамках иноязычного пространства как важная составляющая профессиональной компетенции специалиста

Горбатова Татьяна Николаевна, старший преподаватель;
Рыбушкина Светлана Владимировна, преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматривается коммуникативная мобильность в условиях, когда есть необходимость использовать иностранный язык. Коммуникативная мобильность позиционируется как важная составляющая профессиональной компетенции специалиста. Метод проектов предлагается как одна из эффективных методик на пути формирования и развития коммуникативной мобильности в иноязычном пространстве.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, коммуникативная мобильность, иностранный язык, метод проектов, процесс обучения.

Сегодня нет необходимости актуализировать вопрос изучения иностранного языка. Многие виды профессиональной деятельности напрямую связаны с иностранным языком. Как показывает практика, в наиболее выгодном положении на рынке труда находятся те специалисты, которые помимо знаний по основной профессии владеют еще одним или несколькими иностранными языками, чтобы быть в курсе последних разработок из мира науки и техники и работать с зарубежными партнерами. В крупных компаниях владение иностранным языком воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Это задает новую планку молодым специалистам желающим стать профессионалами в своей сфере деятельности.

Из вышесказанного следует, что владение иностранным языком можно определить как один из компонентов «профессиональной компетенции специалиста».

«Профессиональная компетенция» — способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [1]. Иностранный язык привносит в данное определение добавочный смысл — способность успешно дей-

ствовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач, в том числе и в иноязычном пространстве. Это означает осуществлять свою профессиональную деятельность на иностранном языке: понимать и порождать ситуации речевого поведения на иностранном языке, которые будут адекватны профессиональным целям, сферам и запросам.

Однако современная профессиональная деятельность многогранна и представляет огромное количество разнообразных речевых ситуаций. Таким образом, недостаточно ограничиться определенным набором фраз и грамматических структур. Многовариативность возникающих ситуаций требует быстрого и адекватного реагирования на происходящее, принятия решений и озвучивания их на иностранном языке. Данное описание ведет к понятию «коммуникативная мобильность».

«Мобильность» — подвижность, способность к быстрому действию.

«Коммуникативная мобильность» — это качества личности, которые характеризуют ее как способную быстро и адекватно реагировать в любой речевой ситуации.

Однако среди речевых ситуаций могут оказаться и те, которые будут требовать навыков владения иностранным языком, т.е. речевые ситуации в рамках иноязычно пространства. В таком случае современный профессионал должен быть готов беспрепятственно действовать, уместно реагировать и совершать акт коммуникации на иностранном языке в различного рода социальных и, конечно же, профессиональных ситуациях. Как следствие появляется понятие «коммуникативная мобильность в иноязычном пространстве».

Давно известен факт о том, что изучение языка, а особенно его коммуникативной составляющей, заметно быстрее происходит в том случае, если человек помещен в языковую среду и вынужден постоянно взаимодействовать в ней с целью решения насущных вопросов. Если у человека имеется базовый уровень, то прогресса ждать особо долго не приходится. Однако в условия отсутствия такой возможности приходится задумываться об альтернативных вариантах. В таких случаях зачастую люди начинают усиленно изучать грамматику, зубрить правила, учить слова. Однако прогресс не наступает, но складывается ситуация отчаяния. Многие годы тратятся на кропотливое изучение языка, работу с репетиторами, а результат разительно отличается от желаемого. Подобные ситуации стали закономерностью среди студентов и обучающихся.

Однако, в данного рода ситуациях зачастую виноваты не «нерадивые» студенты, а те методы и приемы обучения, которые давно и надолго засели в головах наших преподавателей. Монотонное проделывание однотипных заданий на основе лексики и грамматики дает теоретическую базу, но коммуникативная часть процесса обучения отсутствует, либо ограничивается пересказами или условно-коммуникативными упражнениями. В таких ситуациях, когда студенты обладают определенным набором знаний по дисциплине иностранный язык, есть смысл переходить на активную мыслительную деятельность, требующую для своего оформления привлечения определенных языковых средств. Этот подход очень сочетается с идеей профессиональной подготовки будущих специалистов. Наличие профессионального иностранного языка в рамках программы обучения в вузе дает отличный шанс работать над коммуникативной составляющей языка, затрагивая профессиональный аспект подготовки студентов.

Итак, важной задачей мы определили формирование иноязычной коммуникативной мобильности студентов. Приступая к работе в данном направлении важно осознавать, что основным условием создания благоприятной обстановки для возвращения коммуникативно-мобильных специалистов необходимо создание благоприятных к тому условий. Важно «заставить», подтолкнуть, спровоцировать студентов начать использовать свои речевые навыки для совершения коммуникации. Таким образом, в задачу преподавателя входит поиск эффективных средств обеспечения студентов стратегиями и умениями, способствующими коммуникативно-мобильному поведению на основе использования иностранного языка.

Методики, способствующие развитию коммуникативно-мобильного поведения, существует — это методики коммуникативно-деятельностного подхода. Смысл такого рода методик определяется ключевыми словами «коммуникация» и «деятельность», а это значит коммуникация, которая совершается в процессе выполнения какой-либо деятельности, обусловленная этой деятельностью и, оптимальный вариант, если эта деятельность затрагивает круг профессиональных и других интересов студентов. Тогда такой процесс станет вдвойне интересней для студентов и, как результат, эффективней в своей результативности. Остановимся на одной из методик коммуникативно-деятельностного подхода.

Метод проектов — данная методика не является новинкой. Появилась она в начале прошлого века, но актуальна до сих пор. Родоначальником методики считается американский ученый Джон Дьюи.

Акцентируем внимание на проектах, предназначенных для обучения языку. Они обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе студентов (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес для студентов и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата;
- оценка и рефлексия и процесса и результатов деятельности [2].

Выделяется несколько этапов работы над проектом:

- определение темы проекта;
- постановка проблемы в рамках выбранной темы;
- оставление плана работы и определение формы реализации проекта;
- сбор и обработка информации;
- переработка и использование информации с целью достижения поставленной цели проекта;
- презентация проекта и обсуждение результатов деятельности;

Каждый этап проекта — это коммуникация, обусловленная необходимостью презентации промежуточных результатов, а так же участие в обсуждениях, высказывание своей позиции, участие в мозговых штурмах. Наличие такого рода ситуаций и участие в них студентов на иностранном языке помогает формировать и развивать такие коммуникативные навыки как: умение выражать свои мысли, владение монологической, диалоговой и дискуссионной формой, речевой коммуникации, взаимодействие с партнерами в группе [3].

Следовательно, использование проектных методик на уроках иностранного языка порождает множественные

ситуации вовлеченности студентов в решение задач и проблем, сопряженных с кругом их интересов и использования иностранного языка по своему прямому назначению — совершение коммуникации с целью решения возникшей проблемы [4].

Таким образом, мы можем констатировать, что на примере метода проектов существует реальная возможность формирования и развития коммуникативной мобильности студентов с привлечением иностранного языка, поскольку метод проектов дает возможность формирования и оттачивания таких важных качеств, характери-

зующих коммуникативную мобильность, как высокий уровень адаптивности к знакомым и новым ситуациям в иноязычном пространстве, позволяет сформировать механизм быстрого реагирования на события в различных сферах деятельности, а так же предоставляет шанс получить бесценный опыт общения в условиях приближенных к реальным.

Итак, коммуникативная мобильность и ее проявления в иноязычном пространстве должны стать неотъемлемой частью профессиональной компетенции успешного специалиста.

Литература:

1. Википедия // <https://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция> (дата обращения: 14.05.15)
2. Яковлева, С. В. Метод проектов и кейс-метод как средство формирования коммуникативной мобильности студентов неязыковых факультетов и инструмент интеграции в международное образовательное пространство // URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgu05/wgpgu05_53.pdf (дата обращения: 15.05.2015)
3. Турчен, Д. Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 6. URL: http://leda29.ru/uploads/com_files/11_2014_28_proektnaya_deyat-st_kak_metod_formir-ya_uud.pdf (дата обращения: 15.05.2015)
4. Горбатова, Т. Н. Метод проектов как средство формирования коммуникативной мобильности студентов при обучении иностранному языку [Текст]/Т. Н. Горбатова, А. В. Кудряшова, С. В. Рыбушкина // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — с. 582–584.

The role of songs in learning English

Давлатова Мухайё Хасановна, старший преподаватель
Бухарский филиал Ташкентского института ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Davlatova M. H, the head teacher
Tashkent Irrigation and Melioration Institute of Bukhara Branch

В статье раскрывается роль песен при изучении английского языка. Изучение языка с помощью песен не только облегчает работу, но и создаёт благоприятную атмосферу в аудитории. Но проблема в том, что всякая песня не соответствует к процессу обучения. При этом нужно учитывать возраст учащихся, менталитет народа.

*Songs are not only fun. They have a serious purpose For language learning,
Says Akis Davanellos.*

Throughout the centuries, experts in different fields — philosophers, scientists, teachers and therapists have recognized the place of music for therapeutic and developmental functions. Usually, adults begin the course either to prepare for exams in their regular school/university or for career progression, sometimes just for personal reasons. For the last two decades, English as a foreign language methodology has been actively considering the possibility of using music and songs in class. The analyses of the recent English as a foreign language literature on the problem to suggest that among the methodological purposes with which music, songs and chants are used in class, it is possible to rank the following:

- Practicing the rhythm, stress and the intonation patterns of the English language
- Teaching vocabulary, especially in the vocabulary reinforcement stage.
- Teaching grammar. In this respect songs are especially favored by teachers while investigating the use of the tenses.
- Teaching speaking. For this purpose, songs and mainly their lyrics are employed as a stimulus for class discussions.
- Teaching listening comprehension.
- Developing writing skills. For this purpose a song can be used in a variety of ways — for example, speculating what could happen to the characters in the future, writing a letter to the main character.

Physical development

Songs provide a great opportunity for young learners to move around. Clapping, dancing and playing instruments stimulate memory, which makes it possible for learners to hear chunks of language as they sing and use them in different situations later. Older learners can also benefit from clapping, dancing, rocking, tapping, and snapping their fingers to music and songs.

Which learners like songs?

Howard Gardner once said: «It's not how intelligent you are, but how you are intelligent.» No two students learn in exactly the same way. In any classroom there will be a mix of learning styles, and one student may 'use' more than one style, depending on what the task or topic is. To appeal to these differences is a huge teaching challenge. Gardner distinguished eight styles of learning, and students in his 'aural/musical' category will have a lot of benefit from learning through songs. They are strong in singing, picking up sounds, remembering melodies and rhythms; they like to sing, hum, play instruments and listen to music.

This is not to say that learners with other learning styles cannot benefit from songs. Of course they can, because in the activities we develop with songs we can dance and act (physical learning style), read, draw and do puzzles (spatial intelligence) tell stories, and write (verbal learning styles).

Most of the difficulties that students meet in the study of English are a consequence of the degree to which their native language differs from English, leading them to often produce errors of syntax and pronunciation or to assign grammatical patterns of their native language to English, pronounce certain sounds incorrectly or with difficulty and to confuse items of vocabulary known as false friends. Also, cultural differences in communication styles and preferences are significant. Naturally, students who do not excel with traditional delivery methods need to be addressed differently, but the proper nature of that instruction, whether it is musical, logical, or some other means may depend more upon the teacher's individual abilities than student needs. Music makes cultural ideas accessible to all students and increases the capacity of the working memory, while providing a structured context for long-term recall of words and phrases. It also creates good atmosphere in the classroom thus increasing the motivation. Students relate to songs and find learning vocabulary through songs interesting and amusing rather than tedious. Likewise, language students that lack familiarity with a target culture and have trouble expressing themselves can connect through the freeing influence of music. This is true especially with pop songs which are part of youth culture. These songs also tend to deal with problems interesting to students as they identify with the singers and want to understand the words. Didactically songs are also useful in teaching the rhythm and the musicality of the language and the atmosphere created by the music enhances the ability of the students to remember vocabulary words and thus shortens the study period. Folk music should also be considered worthwhile because, unlike all modern music, it always matches the prosody of the language. In order to experience a

culture's unique heritage and identity in depth, this type of immersive environment is very healthy for language learning.

When students make a major breakthrough in learning, it is music to a teacher's ears. There is nothing more rewarding for a teacher, than seeing their students smile and laugh while they learn. The same can be said for students. Students who are taught in a fun and creative way, love coming in class.

BENEFITS of using music:

- Improves concentration
- Improves memory
- brings a sense of community to a group
- motivates learning
- relaxes people who are overwhelmed or stressed
- makes learning fun
- helps people absorb material

Of course, not everything is so simple. The major problems that teachers have with using songs in the classroom is the non-standard grammar in many of the songs and the 'non-serious' image of the pop songs. The problem is that the non-standard grammar will confuse the foreign language students. The answer to this in current research is that not all songs are suitable for foreign language classes. It is thus crucial to do the research and to choose songs suitable for learners and using appropriate grammar patterns. However, we have to admit that non-standard grammar is fairly common in daily usage of most languages and the students also have to learn to deal with it in a language they learn. In the communicative method of language acquisition, students are encouraged to work into grammar intuitively, not by memorizing rules. Grammar drills have been discredited, and most teachers understand that the «structure of the day» methodology seldom teaches what it intends, because all students are at different levels of competence. This method seems to work well, however in certain cases, combining this method with the direct instruction in the patterns of the grammar is in order. Songs can be used as an introduction for the drill, or perhaps in place of the drill and students would have opportunity to learn patterns through memorizing the lyrics, perhaps without even noticing it. This hesitancy to abandon drills is one of the enigmas in language teaching even though they are proven to have poor results. In an interesting example of the issue, songs have actually helped pass grammar tests in class because students were able to easily recall passages from songs that demonstrated the correct answer. This method of auditory recall is crucial to language learning, and can be used to reinforce grammar concepts too complex for adult language learners to grasp in a few lessons.

The question that any teacher who is willing to use music in class has to wrestle with is «what kind of music and what particular songs should we choose from the «ocean» of today's music? A quick glance at the musical picture of modern society shows how picturesque and colorful it is. When I use musical material in class for the first time, I always choose the song I know and love myself. This enables me to be more emotionally persuasive as I expose my students to the songs and their interpretation of them.

References:

1. Lems, Kirsten, using music in the Adult ESL classroom, Eric Digest, 2001
2. Medina, SuzanneL, The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition, 'National Network for Early Language Learning', Vol 6–3, 1993
3. Murphy. T (1992), The discourse Op Pop songs, TESOLQuartely.
4. [Http://www.english club.com./teaching-tips/](http://www.english club.com./teaching-tips/)
5. [Http://www.songs for teaching.com](http://www.songs for teaching.com)
6. ESL Lounge: songs for English lessons
7. WWW/Esolcourses.com/.../learn-english with-songs-html

Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников

Дворская Наталья Ивановна, воспитатель

МДОУ детский сад комбинированного вида № 12 ст. Должанской (Краснодарский край)

Актуальность проблемы состоит в том, что при отсутствии целенаправленного формирования эмоционально-волевой сферы личности в условиях стихийного развития дошкольники оказываются неспособными к саморегуляции деятельности. У детей с неразвитой эмоционально-волевой сферой наблюдается неустойчивость и слабая целенаправленность деятельности, повышенная отвлекаемость, импульсивность, гиперактивность. Отмечаются возрастание отклонений аффективного развития современного ребенка. Работа воспитателя в последние годы осложняется тем, что появляется все больше и больше детей, склонных к ссорам и агрессии, избегающих своих сверстников, замкнутых, и т.д. Немалую роль в возникновении подобных трудностей играет обедненная эмоциональная жизнь ребенка, все это может способствовать развитию у детей общего эмоционального неблагополучия.

Поэтому своевременное проведение коррекционной программы, способствует снижению тревожности и формированию адекватного поведения дошкольников. Для этого важно необходимость изучения и использование средства психогимнастики в психопрофилактической работе с практически здоровыми детьми с целью психофизической разрядки. Использовать различные этюды, игры, упражнения, психомышечные тренировки которые повлияют на эмоциональные и волевые качества дошкольников. Общей задачей психогимнастики является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

Цель исследования: изучение использования психогимнастики для развития эмоционального состояния у детей дошкольного возраста.

Объект исследования: эмоциональные состояния детей с ОНР.

Предмет исследования: психогимнастика как средство развития эмоциональных состояний у детей с ОНР.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Анализ теоретической литературы по данной теме.
2. Подбор упражнений для психогимнастики на развитие эмоциональной активности.
3. Составить программу психогимнастики для детей дошкольного возраста.

Ожидаемыми результатами являются: обучение элементам техники выразительных движений, использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств, приобретение навыков в саморасслаблении.

Психогимнастика как средство развития эмоционального состояния у детей

Психогимнастика — это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

Психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

Основные достоинства психогимнастики:

- игровой характер упражнений (опора на ведущую деятельность детей дошкольного возраста);
- сохранение эмоционального благополучия детей;
- опора на воображение;
- возможность использовать групповые формы работы.

Цели психогимнастики:

- опора на естественные механизмы в развитии ребенка;
- преодоление барьеров в общении, понимании себя и других;
- снятие психического напряжения и сохранение эмоционального благополучия ребенка;

- создание возможности для самовыражения;
- развитие словесного языка чувств (называние эмоций ведет к эмоциональному осознанию ребенком себя).

Задачи по развитию эмоциональной сферы:

- произвольно направлять внимание детей на испытываемые эмоциональные ощущения;
- различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, беспокойно, удивительно, страшно и т. п.);
- произвольно и подражательно «воспроизводить» или демонстрировать эмоции по заданному образцу;
- улавливать, понимать и различать лучшие эмоциональные состояния;
- сопереживать (т. е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать, прочувствовать его эмоциональное состояние);
- отвечать адекватными чувствами (т. е. в ответ на эмоциональное состояние товарища проявить такие чувства, которые принесут удовлетворение участникам общения).

Способы поведения, которые мы естественно демонстрируем ребенку в обыденной жизни, не всегда продуктивны, иногда — неадекватны; часто — ограничены нашим собственным опытом и недостатками, поэтому очень важно организовать с детьми психогимнастику по проживанию эмоциональных состояний.

Персонажами психогимнастики могут быть дети, а также и взрослые. Дети просто играют, получают удовольствие, испытывают интерес, познают окружающий мир, но при этом учатся нелегкому делу умению — управлять собой и своими эмоциями. Участие детей в упражнениях должно быть добровольным. Можно пытаться увлечь их, заинтересовать, соблазнить, но ни в коем случае не заставлять.

Когда использовать психогимнастику? Прежде всего такие занятия показаны детям с чрезмерной утомляемостью, истощаемостью, непоседливостью, вспыльчивым, замкнутым, с неврозами, нарушениями характера, легкими задержками психического развития и другими нервно-психическими расстройствами, находящимися на границе здоровья и болезни. Не менее важно использовать психогимнастику в психопрофилактической работе с практически здоровыми детьми с целью психофизической разрядки.

Структура занятий по психогимнастике

Начальный этап — беседа с детьми, художественное слово, загадка, яркая, красочная игрушка, сюрпризный момент и другое. Цель: мотивация детей на тематику занятия или другую форму работы.

Этап проживания действий — отработка основных движений, гимнастических упражнений и другое. Цель: достижение результата обучающих, воспитательных и развивающих задач.

Этап организации эмоционального общения. Цель: тренировка общих способностей словесного и несловес-

ного воздействия детей друг на друга. В содержание общения ребенка со взрослым или сверстником включаются такие упражнения, как обмен ролями партнеров по общению, оценка своих эмоций и эмоций партнера. Ребенок тренируется точно выражать и переживать свои чувства, а также понимать чувства, эмоции, действия, отношения других детей, учится сопереживать.

Этап организации контролируемого поведения. Цель: тренировка умения детей регулировать свои поведенческие реакции. Методические задачи: показ и проигрывание типичных ситуаций с психологическими трудностями; выделение и узнавание типичных форм адаптивного и неадаптивного поведения; приобретение и закрепление приемлемых для ребенка стереотипов поведения и способов разрешения конфликтов;

Заключительный этап. Цель: закрепление содержания предлагаемого материала, а также положительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность детей, приведение в равновесие их эмоционального состояния, улучшение самочувствия и настроения.

Группы упражнений в психогимнастике направлены на развитие:

- движений;
- эмоций;
- общения;
- поведения.

Игровое (психогимнастическое) содержание упражнений. Оно должно способствовать овладению навыками контроля двигательной и эмоциональной сфер, т. е. должно быть продумано так, чтобы выполнить следующие задания:

- дать ребенку возможность испытать разнообразные ощущения (путем подражательного повторения движений и действий ведущего взрослого);
- тренировать ребенка, направлять и задерживать внимание на своих ощущениях, научить различать и сравнивать их;
- тренировать ребенка изменять характер своих движений, сопровождаемых различными мышечными ощущениями;
- тренировать ребенка изменять характер своих движений, опираясь на работу воображения и чувств.

В последовательности психогимнастических упражнений особенно важно соблюдать чередование и сравнение противоположных по характеру движений, сопровождаемых попеременно мышечным напряжением и расслаблением:

- напряженных и расслабленных;
- резких и плавных;
- частых и медленных;
- дробных и цельных гармоничных;
- едва заметных пошевеливаний и совершенных застываний;
- вращений тела и прыжков;
- свободного передвижения в пространстве и столкновения с предметами.

Такое чередование движений гармонизирует психическую деятельность мозга: упорядочивается психическая и двигательная активность ребенка, улучшается настроение, сбрасывается инертность самочувствия.

В процесс регулирования поведения включаются сюжетные и психологические упражнения.

На этом этапе решаются следующие задачи:

- показ — проигрывание типичных ситуаций с психологическими трудностями;
- выделение и узнавание типичных форм адаптивного и неадаптивного поведения;
- приобретение и закрепление приемлемых для ребенка стереотипов поведения и способов разрешения конфликтов;
- развитие навыков самостоятельного выбора и построения детьми подходящих форм реакций и действий в рамках ситуации.

Принципы проведения психогимнастики

- относиться к детям, к их потребностям уважительно и доброжелательно;
- каждого ребенка принимать таким, какой он есть;
- не допускать упреков и порицаний за неуспех;
- занятия проходят в игровой, занимательной форме, чтобы вызывать у детей живой интерес;
- давать положительную эмоциональную оценку любому достижению ребенка;
- развивать у детей способность к самостоятельной оценке своей работы;
- создавать на занятиях чувство безопасности и дозволенности в системе отношений, благодаря чему они могут свободно исследовать и выражать свое «я»;
- постепенность развивающе-коррекционного процесса, не предпринимается попыток его ускорить. У каждого ребенка свой срок и свой час постижения.

Сложность для педагога представляет переход в процессе занятия от одного образа к другому, так как взрослый должен быть одновременно и в образе, и руководить действиями детей. Здесь нужен навык. Необходимо использовать зеркало для тренировки.

Вся работа в ДОУ должна быть направлена на сохранение психического и физического здоровья детей. К мерам профилактики утомления у детей дошкольного возраста можно отнести: сбалансированный режим дня, чередование видов деятельности, их многообразие, ежедневную физкультуру, пребывание на свежем воздухе, достаточную двигательную активность.

При планировании занятий необходимо учитывать:

- недельную динамику работоспособности: понедельник — адаптация; вторник, среда — наиболее устойчивый и высокий уровень работоспособности; с четверга — спад работоспособности;
- дневную динамику работоспособности: высокая физиологическая активность систем организма отмечается

в утренние часы (с 8 до 11);

— снижение активности в предобеденное, обеденное время; восстановление работоспособности в период от 16 до 18 часов (при правильном отдыхе) и вновь её значительное падение;

— фазы работоспособности детей на занятии: включение, оптимальная работоспособность, снижение работоспособности;

— продолжительность активного внимания детей, которое зависит от возраста: 3–4 года — 10 минут, 4–5 лет — 15 минут, 6–7 лет — 25 минут.

Для профилактики утомления и сохранения работоспособности у детей на занятиях необходимо:

- создать эмоциональный настрой, поддерживать интерес; учитывать то, что умеренные эмоции являются фактором организующим, а сильные — дезорганизующим; поддерживать такой уровень эмоционального напряжения, при котором деятельность детей эффективна;
- использовать различные игровые ситуации, художественное слово, элементы театрализации, музыкальное сопровождение;
- включать элементы психогимнастики, упражнения для релаксации;
- проводить игры и упражнения для развития общей и мелкой моторики, координации речи с движением; самомассаж; упражнения для развития физиологического дыхания; артикуляционные упражнения, упражнения для профилактики зрительного утомления (с использованием специальных пособий, зрительных ориентиров); упражнения для развития параметров внимания, памяти, воображения.

Заключение

Знают все, но далеко не все понимают, как важна эмоциональная активность для формирования физического и психического здоровья человека, насколько необходимо приучать детей вести активный образ жизни.

Проблема физического и психического здоровья стоит в наше время очень остро. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья количество детей с патологией за последние годы увеличилось в два раза. А ведь полноценное физическое и психическое здоровье ребёнка — это основа формирования личности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что через эмоциональные состояния у детей формируются основные ключевые компетентности.

Социально-коммуникативная компетентность: социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации (работа в команде, соблюдение норм и правил поведения, умение договариваться и др.)

Технологическая компетентность: умение действовать по алгоритму, плану.

Игры на сплочение детского коллектива

Дресвянина Алла Михайловна, воспитатель;
Хамидулина Юлия Валентиновна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 95 компенсирующего вида (г. Санкт-Петербург)

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Проблемой на сегодняшний день является тот факт, что уже с полутора лет ребёнок находится в среде сверстников, поэтому от того, насколько благоприятно складываются отношения между детьми, зависит психическое здоровье ребенка. В этот же период и закладываются основы личности малыша, поэтому к мастерству, личности, уровню духовного развития педагога в детском саду предъявляются повышенные требования. Богатство личности воспитателя — непереносимое условие эффективности воздействия на ребенка и многогранности его мироощущений.

В дошкольной педагогике формируется и все более расширяет свои позиции взгляд на работу дошкольных учреждений не столько в плане обучения, сколько в плане приобщения детей к общечеловеческим ценностям и развития умения общаться и контактировать с другими людьми.

Дети, посещающие дошкольные образовательные учреждения, в течение дня находятся под наблюдением педагога, который строит свою работу в соответствии с программой данного учреждения, профессиональными умениями и навыками, преломляя их сквозь свои личностные особенности. Отсюда следует, что профессиональная деятельность воспитателя — процесс непрерывного общения с дошкольниками, от эффективности которого зависят результаты воспитательно-образовательной работы в детском саду. Постоянная включенность в общение с детьми в течение рабочего дня требует от воспитателя больших нервно-психических затрат, эмоциональной устойчивости, терпения, контроля за внешними формами поведения. Процесс воспитания осуществляется постоянно в прямом контакте с детьми как непрерывный выбор и обоснование педагогом своей шкалы ценностей, своих убеждений, взглядов, настроений.

Основная задача периода адаптации — создание дружного детского коллектива в группе. Формирование детского коллектива начинается с объяснения детям правил и требований поведения в группе, обучения спокойным совместным играм, создания атмосферы доброжелательности и внимания к каждому ребенку. В процессе создания коллектива также выявляются особенности поведения детей, их характера, тактично корректируются отклонения во время проведения соответствующих игр, бесед, выполнения режимных моментов. Опыт работы показывает, что если не создать спокойной обстановки в группе, не научить детей вместе играть, правильно общаться друг с другом и со взрослыми, не проводить коррекцию лич-

ностных и поведенческих отклонений, то дружный коллектив не сложится.

В арсенале любого педагога должны быть игры на сплочение детского коллектива. Именно такие игры помогут ему не только самому установить положительный контакт с детьми, но и самим детям по-доброму взглянуть друг на друга, вызовут интерес к сверстникам, к пониманию индивидуальности каждого из них.

Игры, которые помогут педагогу научить детей:

- устанавливать доверительный контакт между детьми;
- чувствовать состояние и настроение сверстников;
- использовать мимику и пантомимику в общении;
- согласовывать свои действия с партнером по общению;
- сосредотачиваться на зрительной и слуховой информации;
- быть наблюдательными;
- проявлять эмпатию.

«Заколдованная тропинка» (для детей с 5-ти лет)

Цель игры: развитие умения работать в команде, оказывать поддержку товарищам.

Один из детей — ведущий, он показывает остальным участникам, как пройти по тропинке через заколдованный лес. Дети должны в точности повторить его маршрут. Тот из детей, кто сбился с пути, превращается в «елочку». Задача команды — спасти его, расколдовать. Для этого необходимо сказать ему что-то приятное, обнять, погладить.

«Ветер дует на того...» (для детей с 4-х лет)

Цель игры: развитие умения выделять индивидуальные особенности сверстников.

Дети стоят в кругу. Ведущий, начиная игру, произносит слова: «Ветер дует на того...» Продолжение фразы может быть таким:

- У кого светлые волосы.
- Кто в красной одежде.
- Кто любит смеяться.
- Кто высокого роста.
- И т. д.

После фразы все, кто у кого есть такие качества, должны собраться в одном месте. Примечание: В старших группах ведущего можно выбирать из детей, единственное условие — его необходимо менять, давая возможность каждому участнику побывать в главной роли.

«Путешествие» (для детей с 5-ти лет)

Цель игры: развитие умения договариваться, подчинять свои желания общим интересам.

Дети делятся на пары. Ведущий говорит: «Мы отправляемся сегодня в путешествие!» Дети в паре договари-

ваются, куда они отправляются, и по сигналу ведущего (хлопок в ладоши) вместе озвучивают свое решение.

Варианты продолжения игры:

Мы возьмем с собой в путешествие...

Этот предмет (...) цвета.

По дороге мы встретили...

Примечание: Когда дети хорошо освоят умение работать в парах, можно разбивать их на более многочисленные группы (по 3, 4, 5 человек).

«Заколдованная тропинка» (для детей с 5-ти лет)

Цель игры: развитие умения работать в команде, оказывать поддержку товарищам.

Один из детей — ведущий, он показывает остальным участникам, как пройти по тропинке через заколдованный лес. Дети должны в точности повторить его маршрут. Тот из детей, кто сбился с пути, превращается в «елочку». Задача команды — спасти его, расколдовать. Для этого необходимо сказать ему что-то приятное, обнять, погладить.

«Разговор через стекло» (для детей с 5-ти лет)

Цель игры: обучение использованию мимики и жестов в общении.

Дети делятся на пары. Педагог дает задание: представьте себе, что один из вас зашел в магазин, а другой остался на улице, но забыл сказать товарищу, что необходимо купить в магазине. Попробуйте с помощью жестов договориться о покупке. Голос использовать нельзя, по-

тому что в магазине очень толстое стекло и через него ничего не слышно.

Примечание: Начинать игру стоит с работы одной пары, остальные дети наблюдают. Затем следует обсудить, правильно ли играющие поняли друг друга и что им помогло догадаться.

«Что изменилось?» (для детей с 4-х лет)

Цель игры: развитие внимания и наблюдательности, необходимых для эффективного общения.

Из числа участников выбирается водящий. На какое-то время он выходит из комнаты. В этот момент в группе производится несколько изменений: в одежде или причёске детей, можно пересесть на другое место. Задача водящего — правильно подметить произошедшие изменения. Каждый ребенок по очереди становится водящим.

Примечание: Делать нужно не больше 2–3 изменений за один раз. Все изменения должны быть заметными.

Игра — дело серьезное, как парадоксально это не звучит. Миллионы людей проходили в игре школу жизни, познавали окружающий мир, учились человеческим отношениям.

Игра может стать самым эффективным инструментом обновления содержания деятельности детских организаций. Возможность объединения ребят и взрослых в единый союз, его привлекательность при выборе разнообразной деятельности, учёт интересов каждого.

Уважаемые коллеги! Успехов вам в нашем нелёгком, но таком благодарном труде!

Литература:

1. Абрамова, Г. С. «Возрастная психология». [М.: Деловая книга, 2000.]
2. Анисеева, Н. П. «Воспитание игрой». [М.: Просвещение, 2009.]
3. Даренская, Л. А. «Воспитание культуры общения. Ребенок в детском саду». [2010. — № 1]
4. Коломинский, Я. А. О взаимоотношениях в группе детей [Дошкольное воспитание. — 2009. — № 1]

Формирование личности ребёнка в процессе ознакомления с искусством

Дырда Галина Павловна, воспитатель

МДОБУ Детский сад № 7 «Звёздочка» (г. Лабинск, Краснодарский край)

Сегодня для педагогов остро стоит вопрос о нравственности, духовности и эстетическом воспитании детей. Одним из средств формирования духовного мира детей является искусство: литература, музыка, скульптура, живопись, театр.

Влияние искусства на формирование и развитие человека очень велико. Произведения искусства неизменно вызывают у человека радость от их восприятия, стремление любоваться ими, внимательно вслушиваться (музыка, поэзия), вглядываться (живопись, графика, декоративно-прикладное искусство, скульптура и др.).

Выделяется народное, профессиональное и самодеятельное искусство.

Дошкольники очень легко воспринимают народное искусство. В народном творчестве отображаются и исторически сохраняются присущие народу черты характера, мышления. Через родную песню, сказку, овладевая языком своего народа, его обычаями, знакомясь с декоративно-прикладными изделиями, ребёнок получает первые представления о культуре своего народа. Сказки, загадки, пословицы, поговорки — это настоящая сокровищница народной мудрости. Песня, музыка, пляска передают гармонию звуков, мелодию, ритм движений, в которых выражены черты характера народа. А как дети любят произведения народного декоративно-прикладного искусства: хохлому, гжель, дымковскую, каргопольскую, филимо-

новскую игрушки, матрёшек разных промыслов, вышивку. Дети с удовольствием играют с богородской игрушкой, с матрёшками, сами мастерят дымковские игрушки, с интересом рассматривают вышивку, вологодское кружево.

Для полноценного развития и приобщения детей к профессиональному искусству мы организуем посещение музеев, выставок, концертов, спектаклей, проводим экскурсии к памятникам, на природу, к интересным архитектурным сооружениям.

Одним из направлений в искусстве является самодеятельное искусство или самостоятельная творческая деятельность. Образы же профессионального искусства служат здесь эталоном прекрасного. Дети очень любят творить. Поэтому у нас в группе оборудованы уголки: детского творчества, музыки, ряжения, театра. Где в свободное время дети могут применить свои знания и порисовать, слепить, станцевать, сыграть на музыкальном инструменте, спеть, что-то смастерить. Также мы организуем выставки детского творчества, мини-концерты, театрализованные представления, специальные выступления. Каждая детская работа — это кусочек духовного мира ребёнка. Чем он богаче, тем разнообразнее и оригинальнее замыслы и образы детского творчества.

Самым доступным и привлекательным для детей является мир книжной графики. Рисунки в книге — это одни из первых произведений изобразительного искусства, с которыми знакомятся дети. Первые книги с яркими, красивыми иллюстрациями художников открывают перед ребёнком окно в мир живых образов, в мир фантазии. Она конкретна, понятна, доступна детям, оказывает на них огромное воспитательное значение. Иллюстрация, как своеобразный вид искусства, тесно связана с книгой. Способность воспринимать её в единстве с текстом является одним из показателей эстетического восприятия, так как графическое изображение даёт возможность увидеть и понять содержание стихотворения, рассказа или сказки.

Поэтому с этим видом искусства я знакомила детей всех возрастных групп, постепенно усложняя. У самых маленьких детей воспитывала умение эмоционально откликаться на рисунок, иллюстрацию, воспринимать яркость цветовых образов. Детей четырех лет учила осознавать содержание рисунка, обращала внимание на изобразительные средства. В старшей группе у дошкольников развивала художественный вкус, формировала интерес к искусству, знакомила с выразительными средствами книжной графики, давала простейшие представления о средствах художественной выразительности.

Например, знакомя детей средней группы с творчеством Ю. Васнецова, я с детьми рассматривала иллюстрации художника, обращала внимание на сходство узора с элементами дымковской росписи (заранее рассмотрев дымковскую игрушку), помогала детям вникать в содержание иллюстраций. В связи с этим мы разучивали потешки, песенки, небылицы к данным иллюстрациям, а на музыкальных занятиях использовали их в песенном творчестве и играх. На занятии по рисованию мы с детьми

иллюстрировали книжку — самоделку «Потешки», где украшали узорами героев потешек.

Еще один из видов искусства — живопись. Яркие зрительные образы картин эмоционально воспринимаются детьми. Дети учатся видеть в картине главное, точно и живо описывать изображенное, излагать свои мысли в логической последовательности и не только описывать содержание картин, но и придумывать предшествующие и последующие события. Дети знакомятся с разными жанрами живописи: портретом, пейзажем, натюрмортом, сюжетной картиной.

Ни один другой жанр живописи не раскрывает человека так, как это делает портрет. Художник показывает внутренний мир человека, подчеркивает самое существенное в нем. Благодаря знакомству с портретом, ребенок общается к истории и культуре общества, приобретает знания о быте и облике людей разного времени, их взаимоотношениях, моральных нормах и правилах.

Еще один жанр живописи, с которым знакомятся дети — это пейзаж. Пейзажисты всего мира стремились передать на холсте все многообразие природы. Художники рассказывают нам о знакомых, много раз виденных лесах, реках, полях, но вносят свое отношение, свое видение, свой образ природы. И Левитан, И. Шишкин, К. Коровин — певцы русской природы. Они внесли в свои пейзажи большое человеческое содержание, показали природу, как источник прекрасного в жизни человека. Пейзажная живопись близка детям по их наблюдениям природы, а поэтические образы, сравнения, метафоры помогают понять картину, углубить ее содержание.

Натюрморт, как и пейзаж, привлекает ребенка, вызывает интерес к изображению предметов, составлению композиции, подбору фона, интересных цветовых сочетаний.

Наиболее выразительными для детей являются произведения декоративно-прикладного искусства: хохлома, дымковская, каргопольская, филимоновская игрушки, матрешки разных промыслов, гжель, вышивка. Мы даем детям возможность рассмотреть, потрогать вышивку руками, почувствовать выпуклость узора, объем на глиняной игрушке.

Еще одним видом профессионального искусства является скульптура. Разнообразие скульптурных материалов (камень, дерево, металл, керамика) значительно обогащает сенсорный опыт детей, а небольшие размеры скульптуры делают ее доступной к восприятию каждым ребенком.

Мы учим детей рассматривать скульптуру со всех сторон, выделять средства, при помощи которых мастер передает позу, движение, настроение. Полученные знания дети передают в лепке, рисовании при создании образов животных, людей.

Литература, как и живопись, открывает и объясняет ребёнку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает речь, мышление и воображение ребёнка, обогащает его эмоции, даёт прекрасные образцы русского литературного языка.

Основная задача воспитателя — это привить любовь к художественному слову, уважение к книге.

Музыкальное искусство представляет большие возможности для расширения и обогащения эмоционального опыта детей. Музыкальное воспитание, содержанием которого являются высокохудожественные образцы мирового музыкального искусства, позволяет формировать у детей представление об эталонах красоты. Получая с детства художественно полноценные музыкальные впечатления, дети усваивают язык народной и классической музыки и, подобно усвоению родного языка, постигают азы произведений разных эпох и стилей.

Пусть не все «дети-художники» станут в будущем скульпторами, живописцами, но они приобретают уникальную способность тоньше чувствовать, глубже понимать окружающий мир и себя в нем.

Чтобы обобщить представления и знания об изобразительном искусстве, сформировать художественное мышление детей, мы используем такую форму работы с детьми, как проведение обобщающих занятий, например, «Конкурс знатоков изобразительного искусства». На таких занятиях мы используем произведения живописи, музыкальные произведения, игровые и проблемные ситуации, сюрпризные моменты, художественное слово (загадки, потешки, стихи), коммуникативные и дидактические игры («Найди недостаток в портрете», «Чудесные превращения», «Составь натюрморт», «Найди картину автора», «Художники-реставраторы»). Используем произведения живописи В. Серова, И. Грабаря, И. Левитана, А. Саврасова, И. Шишкина, Б. Кустодиева, В. Васнецова и другие).

Комплексное применение живописи, музыки, литературы, скульптуры, произведений декоративно-прикладного искусства помогают обогатить чувства и переживания ребенка, а значит и обогатить его восприятие и воображение. Дети не только рассматривают и обсуждают произведения искусства, но и сами изображают окружающий мир. Каждая детская работа — это кусочек духовной жизни. Чем она богаче, тем разнообразнее и оригинальнее замыслы и образы детского творчества.

Также я работала в тесном контакте с семьями своих воспитанников.

Использовала активные формы и методы работы с родителями:

- общие и групповые родительские собрания
- консультации
- занятия с участием родителей
- выставки детских работ, изготовленных вместе с родителями
- совместные экскурсии

Источники:

1. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/03/31/formirovanie-lichnosti-rebyonka-v-protssesse-oznakomleniya-s-iskusstvom>

- дни общения
- совместное создание предметно-развивающей среды
- участие родителей в подготовке и проведении праздников, досугов
- работа с родительским комитетом группы
- беседы с детьми и родителями
- семейный вернисаж.

Родители стали проявлять искренний интерес к различным видам изобразительного искусства, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка.

В результате ознакомления дошкольников с различными видами изобразительного искусства, дети научились определять жанры искусства, научились видеть многообразие линий, форм, определять цветовой колорит, композицию. У детей появился интерес, предпочтение при выборе картины, иллюстрации, народной игрушки. В процессе занятий у детей формируются нравственно-волевые качества личности, эмоционально-образное восприятие изобразительного искусства. У детей появилось желание в свободное время рисовать, лепить, апплицировать.

Деятельность детей по ознакомлению с искусством способствует развитию у них памяти, наблюдательности, мышления, воображения речи. Использование традиционных и нетрадиционных форм проведения занятий способствует развитию творчества у детей, что очень значимо для ребенка.

В конце хочется сказать, что окружающий мир встаёт перед изумлённым ребёнком как единая целостная картина. Чтобы эта целостность сохранялась, необходимо использовать интегрированный подход к изучению искусства детьми. Только комплексное воздействие искусства всех видов и жанров (живописи, скульптуры, литературы, музыки, театра и др.) будет способствовать гармоничному развитию личности ребёнка, его эстетического восприятия, творческих способностей.

Искусство помогает глубже познать окружающий мир, ярче чувствовать, больше замечать.

Искусство является особой формой познания и воспитания.

Формирование творческой личности — одна из важных задач педагогической практики и теории на современном этапе. Наиболее эффективное средство для всестороннего развития детей является для них самой интересной, она позволяет передать то, что они видят в окружающей жизни, то что их взволновало, вызвало положительное отношение, желание творить.

Конструирование деловых игр по экономике

Ерёмина Мария Фёдоровна, студент

Тюменский государственный университет, Ишимский филиал

На сегодняшний день подготовка специалистов в области экономики и менеджмента требует постоянного улучшения процесса обучения, так как основными характеристиками выпускника ВУЗа является его профессиональная подготовленность и умение применить полученные знания на практике. Успешность достижения этой задачи зависит не только от материала, предлагаемого к освоению, но и от того, насколько хорошо студент данный материал усвоил. Для этого применяются активные методы обучения, в частности, остановимся на деловых играх.

Деловые игры являются наиболее эффективной формой решения практических задач при обучении специалистов. С их помощью можно имитировать профессиональные ситуации из практики будущей профессиональной работы студентов, реализуя различные сценарии построения процесса принятия решений и взаимодействия между сотрудниками [3, с. 19]. При этом создаваемая имитационная модель требует быстрого решения поставленной задачи, тем самым развивая и укрепляя знания, умения и навыки студентов, приобретенные в процессе всего обучения.

Деловая игра, как метод активного обучения играет большую роль в подготовке специалистов, так как в процессе игры у студента формируется умение не только отбирать нужные знания, классифицировать их, но и способность преобразовывать эти знания, приближать их к настоящим жизненным ситуациям, к реальной профессиональной деятельности.

Игра как метод обучения позволяет побывать в определенной ситуации, изучить ее в непосредственном действии. Деловые игры дают возможность моделировать различные производственные ситуации, планировать способы действий в предложенных ситуациях, представлять процесс систематизации знаний по решению определенной практической задачи.

Профессиональная деятельность специалистов в области экономики носит достаточно многообразный характер, поэтому применение деловой игры в подготовке специалистов данного профиля, может улучшить процесс обучения и связать его с будущей профессиональной деятельностью.

Исследователями было установлено, что при подаче материала на лекции усваивается лишь 20% информации, в то время как в деловой игре 90%. Введение и достаточно широкое применение деловых игр в ВУЗах позволяет уменьшить время, отводимое на изучение некоторых экономических дисциплин на 30–50% при большем эффекте усвоения материала. Благодаря этому фактору деловые игры стали более часто использоваться в условиях обучения при постоянном недостатке времени.

Оценивая роль деловых игр в подготовке студентов экономического профиля можно выделить следующие параметры:

— использование в деловых играх моделей реальных социально-экономических систем позволяет максимально приблизить процесс обучения к практической деятельности руководителей и специалистов [4, с. 167];

— управленческие решения в деловых играх принимают ее участники, которые играют свои роли, а так как интересы разных ролей могут не совпадать, то решения принимаются в условиях конфликтных ситуаций;

— деловые игры являются коллективным методом обучения, в конце игры формируется единое, коллективное мнение при защите мнения своей группы игроков и критике других групп;

— в деловых играх создается определенный эмоциональный настрой игроков, благодаря которому студенты активно включаются в решение поставленной проблемы.

Целью деловой игры является активизация профессиональной деятельности и закрепление знаний студентов, которые были приобретены при изучении данной темы. Основная задача — научить студента правильно принимать практические решения на всех игровых этапах деятельности предприятия.

Деловая игра является групповым упражнением, в котором вырабатывается последовательность решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную производственную обстановку.

Деловая игра состоит из следующих этапов:

1. Ознакомление с игрой.
2. Разбивка студентов на группы.
3. Анализирование ситуации.
4. Обдумывание ситуации в группах.
5. Процесс игры (анализирование ситуации, принятие решения и его оформление).
6. Подведение итогов игры. Анализ работы групп. Оценка эффективности работы каждого участника и групп в целом.

7. Разбор подходящего варианта.

8. Совместная дискуссия.

— Ознакомление с игрой: на данном этапе участники должны понять цель проведения игры и ознакомиться с ее правилами.

— Разбивка студентов на группы: количество человек в группе должно составлять от 3 до 5 человек. Желательно, чтобы участники группы были между собой равны как по социальному статусу, так и по интеллектуальному развитию, а также психологически совместимы.

— Анализирование ситуации: для изучения ситуации преподаватель предоставляет студентам необходимую ин-

формацию, а также студенты обеспечиваются дополнительной информацией (например, экономическими документами).

— Обдумывание ситуации в группах: в ходе этого этапа преподаватель управляет работой групп, помогает отстающим группам, консультирует участников по вопросам, возникающим у них в процессе обсуждения. Ведущий может создать экспертную комиссию, которая фиксирует особенности поведения участников в процессе игры.

Важным моментом в проведении деловой игры является время. Конечно, не стоит каждый раз напоминать участникам, сколько времени осталось, а было бы правильнее, чтобы в кабинете, в котором проводится игра, висели часы, чтобы студенты сами могли распределять и контролировать отведенное им время.

— Процесс игры: после изучения предложенной ситуации начинается сам процесс игры, заключающийся в предложении участниками возможных решений поставленной задачи, их анализе, выработке общего мнения.

Вся информация, отражающая деятельность групп, если это необходимо, заносится в специальные протоколы, которые после игры обрабатываются и анализируются ведущим и экспертной группой.

— Подведение итогов игры: на этом этапе проводится анализ деятельности групп и оценка принятых ими решений. Группы сравнивают свою стратегию и стратегию конкурентов, на собственном опыте наблюдают эффективность разных стратегий принятия решений [4, с. 143].

— Разбор подходящего варианта: после обсуждения поставленной проблемы, ключевым моментом является вынесение общего, самого эффективного решения данной ситуации, сопоставление его с реальными обстоятельствами, а также обоснование принятого решения.

— Совместная дискуссия: целью дискуссии является закрепление принятого решения, акцентирование внимания участников на возможности переговоров.

После окончания деловой игры обязательно оценивается работа учащихся. Критерии оценивания могут быть следующие:

1. Правильность и эффективность решения, принятого участниками игры. При этом принимается во внимание:

— Оглашение принятого решения к специально отведенному времени (допустим, при соблюдении регламента участник получает 15 баллов, а за каждые 2 минуты просрочки от суммы поощрения вычитается по баллу);

— использование при принятии решений предложенных методов, приемов и способов;

— оригинальность и новизна в принятых группами решениях, которые обеспечивают выполнение запланированных работ с большей эффективностью;

— обоснованность принятого решения;

— наличие и число ошибок в принятом решении. Перечни возможных ошибок и штрафы за них будут отличаться в разных деловых играх, в зависимости от специфики и цели проведения игры;

— исправление решений в группах до начала их обсуждения, то есть умение участников игры вовремя заметить свои недочеты, ошибки;

— грамотно изложенное оформление решений.

2. Взаимодействие между группами участников деловых игр. Здесь нужно оценивать по следующим параметрам:

— скорость принятия решений (предлагается поощрять игровые группы, которые первые представили свои решения);

— предоставление аргументов при защите собственных решений;

— обращение к соперникам за недостающей информацией, а также оказание помощи другим группам по их вопросам;

— увязка итогового решения;

3. Совместная деятельность участников внутри группы. В этом случае оцениванию подлежат:

— количество предложенных решений в пределах одной группы;

— начисление премий и штрафов за вовремя или досрочно выполненную работу, а также неосуществление задуманных планов;

— взаимодействие всех членов игровой группы при поиске и обнаружении ошибок в решении.

4. Личностные качества участников деловой игры. Целесообразно будет оценивать такие качества как:

— эрудированность и принципиальность;

— умение аргументировать и отстаивать свои решения;

— умение пользоваться необходимой научной литературой и справочными материалами;

— способность рисковать;

— честность, внимательность, точность, исполнительность.

Также при оценке личностных качеств участников деловых игр необходимо учитывать культуру речи, соблюдение речевого этикета и коммуникабельность.

После окончания игры необходимо провести ее анализ и обсудить полученные результаты. Все участники должны знать, какая из групп показала лучшие результаты и сколько баллов набрал каждый. Анализ проводит преподаватель, который проводил деловую игру.

Специалист по игровому моделированию А. Л. Лившиц рекомендует начинать разбор деловой игры с общих учебных целей. Потом руководитель анализирует основные теоретические производственно-экономические положения, которые связаны с решениями и действиями участников игры. После этого в хронологической последовательности рассматриваются решения участников, выявляются их ошибки. При этом важно не только найти ошибку, но и показать, как правильно следовало действовать [4, с. 54]. Здесь же объявляются стимулирующие оценки: поощрения, премии, начисленные баллы, принятые зачеты и др.

В процессе разбора проблемы у студентов должно сложиться четкое представление о том, как им следовало дей-

ствовать в конкретной ситуации, созданной в условиях деловой игры.

После окончания деловой игры можно провести рефлекссию, то есть узнать понравился ли студентам данный метод обучения, какие трудности возникли, может у них есть собственные пожелания по последующему проведению игры.

Приведенная методика может быть использована при организации деловых игр любого содержания. Рассмотрим её использование на примере деловой игры «Переговоры».

Переговоры — это процесс взаимодействия сторон, с целью достижения решения, которое стороны готовы выполнить [4, с. 117]. Поэтому в условиях деловой игры это будет выполнить достаточно просто. На начальном этапе вся ответственность ложится на преподавателя. Он должен выбрать подходящую тему для переговоров, расписать роли и их функции, а также обязательно оговорить правила деловой игры.

Игра начинается с описания ситуации, в которую должны окунуться студенты. Предположим, что у нас существует некая фирма, которая занимается изготовлением и продажей оптических приборов и аппаратуры, а также оказанием консультационных услуг. В этом году директор фирмы решил расширить рамки своей деятельности и планирует открыть в другом городе новый центр по изготовлению лазерных приборов с оказанием консультационных услуг по лечению зрения. На реализацию данного проекта требуется достаточно большая сумма денег, тогда директор фирмы решил провести переговоры с иностранными инвесторами, которые тоже специализируются на производстве оптических приборах, с целью инвестирования данного проекта.

Когда ситуация определена, преподаватель оглашает действующие роли и их обязанности. Для проведения данных переговоров нам понадобится 6 человек: это непосредственно сам директор, его заместитель и старший бухгалтер, инвестор и его подопечные.

Роль и интересы:

— директора: реализовать задуманный план, привлечь инвесторов на свою сторону и остаться с ними в хороших отношениях для дальнейшего сотрудничества;

— заместитель директора: помочь директору заинтересовать иностранных инвесторов, убедить их в том, что задуманный план действительно полезен не только им, но и потребителям, приводит все возможные плюсы того, зачем нужно открыть данный центр;

— старший бухгалтер: предоставляет смету расходов на осуществление этого проекта, ведет расчеты. То есть все три лица должны убедить другую сторону переговоров в необходимости инвестирования.

Литература:

1. Бабанова, И. А. Деловые игры в учебном процессе [Текст]/И. А. Бабанова // Научные исследования в образовании. — 2012. — № 7. — с. 19–24.

Инвестор со своими подопечными должны выяснить, действительно ли фирма заинтересована в реализации данного проекта, определить, стоит ли открывать новый центр, есть ли в этом необходимость.

Когда роли распределены, преподаватель объясняет правила деловой игры. Для того, чтобы игра максимально походила на переговоры, нужно, чтобы каждый студент вжился в свою роль. Если в процессе переговоров оппонент не будет соглашаться с вами, то ни в коем случае не нужно вступать в конфликты, а наоборот, стараться убедить его в обратном, не нужно перебивать собеседников, стесняться или быть наоборот слишком эмоциональным, так как это может нарушить процесс игры. У деловой игры существует регламент, и участники должны уложиться в установленные временные рамки, не стоит затягивать процесс переговоров слишком долго, так как это может наскучить.

На протяжении всего процесса переговоров учитель вместе с экспертной группой, которая выбирается перед началом занятия, наблюдает за происходящим, помечая для себя моменты, на которые в конце проведения игры нужно будет обратить внимание.

В конце переговоров участники обязательно должны прийти к какому-либо результату. И после чего оценивается деятельность каждого студента, вносятся поправки, пожелания, рекомендации.

При использовании деловых игр на занятиях по экономике и менеджменту процесс обучения максимально приближен к настоящей деятельности предпринимателя, директора и специалиста в условиях рыночных отношений. Все участники погружены в игровой процесс, активно работают над разрешением проблемных и конфликтных ситуаций. В деловой игре наиболее ярко проявляется сплочённость коллектива, дух корпоративности, коммуникабельность, вырабатывается коллективное мнение и в то же время способность отстаивать собственное мнение [1, с. 22]. В ходе деловой игры ее участники становятся более активными и сопереживают действию игры.

Таким образом, проектирование деловых игр на занятиях помогает студентам развить навык анализа и принятия управленческого решения, системный и стратегический взгляд на проблему, развивает способность адекватной самооценки и оценки конкурентных возможностей [5, с. 6]. Использование деловых игр дает возможность студенту поставить себя в роль управленца, развить в себе умение работать в команде, усвоить, закрепить и научиться применять полученные им знания на практике. В настоящее время широко распространено использование деловых игр на занятиях по экономике и менеджменту, так как они значительно повышают эффективность профессионального обучения.

2. Колкунова, А. В., Кельберер Г. Р. Формирование УУД средствами игрового обучения [Текст]/А. В. Колкунова, Г. Р. Кельберер // Материалы международной научно-практической конференции Современные методы и технологии обучения: детский сад-школа-вуз. — Ростов-на-Дону. — 2014. — с. 36–38.
3. Напалкина, М. В. Деловая игра как активный метод обучения [Текст]/М. В. Напалкина // Интеграция образования. — 2012. — № 2. — с. 17–20.
4. Плешакова, Н. В. Деловые игры в экономике: методология и практика [Текст]: учеб. пособие/М. В. Плешакова. — Москва: КноРус, 2008. — 235 с.
5. Чеглакова, Л. С. Применение деловых игр в подготовке специалистов экономических профилей [Текст]/Л. С. Чеглакова // Концепт. — 2012. — № 4. — с. 2–7.

Организация творческой деятельности учащихся на основе инновационных технологий

Жаббарова Дилбар Дармоновна, преподаватель русского языка
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

В статье определяется место информационно-коммуникационных технологий в решении поставленных образовательных задач. Обобщается и систематизируется накопленный материал по использованию информационно-коммуникационных технологий на занятиях литературы.

Информационно-коммуникационные технологии дают возможность студентам совершенствоваться и самоактуализироваться, размещать творческие и исследовательские работы в Интернете, защищать исследовательские и творческие работы с обязательным мультимедийным сопровождением, получать дополнительную информацию по интересующему вопросу через общение при помощи электронной почты, on-line, видеоконференций и др. Поэтому использование инновационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования.

In this article, author tried to explain roles of information-communication technologies in the field of education system. In the article generalized and systemized gathered information about using information-communication technologies in lessons of literature.

Information-communication technologies provide students with self-development and self-actualization, to put creative and research works in Internet and defend them through using multimedia capabilities. Besides, information-communication technologies help to students to get additional interested-information through e-chat and e-mail in mode of on-line and videoconference or another ways. In this reason, using of information-communication technologies is actual issue in modern education system.

Процесс творчества рассматривается как продуктивный процесс личностного роста и психического развития, обеспечивающий возможности открытия окружающего мира и самовыражения личности через творчество, актуализацию жизненного и литературного опыта, как потребности в поиске, возможности развертывания исследовательской активности, направленный на использование знаний в нестандартной ситуации, поиски и открытия нового; выражение нового как решение проблемы в форме художественного интеллектуального и вещественного продукта.

В результате решения продуктивных задач создается система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения; система внутренних мотивов переориентирует процесс решения репродуктивных учебных задач за счет сознания целостного смыслового поля в пространстве творческих взаимоотношений.

Использование продуктивных задач возможно на любом из этапов урока и после уроков в зависимости от задумки учителя. При решении продуктивных задач приоритетной становится групповая работа, так как побуждение ребенка к сотрудничеству со взрослыми и со сверстниками вместе с тем побуждение к максимальной мобилизации и актуализации личного опыта дает возможность решать продуктивную задачу группы учащихся, задачу, которую не под силу решит одному ребенку. А учителю при этом нужно быть хорошим режиссёром и организатором групп, потому что удачно сформированная группа-50% успеха в решении продуктивной задачи. Следовательно, процесс формирования группы не просто прихоть учителя, а сознательный акт, направленный на улучшение качества работы.

Творческий опыт должен быть нормальной составляющей того целостного личного опыта, который приобретает человек в образовательном процессе.

В основе сегодняшнего представления об эффективности образования лежит следующее положение: человек усваивает

- 10 %-информации при чтении;
- 20 %-на слух;
- 30 %-наглядно;
- 40 %-на слух и визуально;
- 60 %-при устном обсуждении темы;
- 80 %-при самостоятельном поиске и формировании проблемы;
- 90 %-при самостоятельном формировании и решении проблемы

Значит, эффективнее всего учиться делать что-то своими руками, а не по готовым рецептам. Что же касается информации, то её можно получить из других источников.

Мы живем в мире расширяющейся системы массовых коммуникаций, «информационного» взрыва. Соответственно, цель образования — формирование «личности, способной читать, анализировать, заниматься творческой работой». Поэтому использование инновационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования.

В проекте модернизации главная задача образовательной политики сформулирована как обеспечение современного качества обучения на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Среди принципов модернизации образования указаны: информатизация образования и оптимизация методов обучения; активное использование технологий открытого образования; углубление интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с «прорывными» высокими технологиями.

Цель данной статьи — определить место информационно-коммуникационных технологий в решении поставленных образовательных задач. Обобщить и систематизировать накопленный материал по использованию информационно-коммуникационных технологий на занятиях литературы. Предложить вариант методики использования информационно-коммуникационных технологий.

Задачи исследования — усилить практическую ориентацию и инструментальную направленность высшего образования, что означает: достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний; направленность образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на развитие способностей мышления, выработку практических навыков; изучение процедур и технологий, а не набора фактов; расширение различного рода практикумов, интерактивных и коллективных форм работы; привязка изучаемого материала к проблемам повседневной жизни и т.д. Изменить методы обучения, расширив вес тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения. Повысить роль самостоятельной работы студентов. Обеспечить в университете необходимую базовую подготовку студентов по основным направлениям

применения информационно-коммуникационных технологий, введение которых связано с необходимостью подготовки студентов к использованию их как средства повышения эффективности познавательной и практической деятельности студентов при изучении литературы. Решить эти задачи позволяет использование разных форм организации образовательного процесса: это и активные формы занятий (исследование, конференция, защита проектов); и методы и приемы работы, активизирующие деятельность студентов; и выполнение студентами исследовательских заданий, творческих работ; и система дополнительного образования студентов, когда решаются нестандартные задачи в поисковом режиме.

Методы исследования. Анализ программ курса информатики показывает, что студенты сегодня готовы к занятиям самых разных дисциплин с использованием информационно-коммуникационных технологий. Для них не является новым и неизвестным ни работа с различными редакторами (например, с Word, Excel, Paint, Power Point), ни использование ресурсов Интернета, ни компьютерное тестирование. На занятиях информатики студенты получают как представление о возможностях тех или иных информационно-коммуникационных технологий, так и конкретные практические умения. Следовательно, применение знаний и умений, полученных на занятиях по информатике, необходимо и на других предметах для обеспечения единого подхода к решению предъявляемых университету задач. Для использования информационно-коммуникационных технологий, необходимо чтобы преподаватель умел: — обрабатывать текстовую, цифровую, графическую и звуковую информацию для подготовки дидактических материалов (варианты заданий, таблицы, схемы, рисунки), чтобы работать с ними на занятиях; — создавать слайды по данному учебному материалу, используя редактор презентации Power Point и демонстрировать презентацию на уроке; — использовать имеющиеся готовые программные продукты по своей дисциплине; — применять учебные программные средства (обучающие, закрепляющие, контролирующие); — осуществлять поиск необходимой информации в Интернете в процессе подготовки к аудиторным и внеаудиторным (СРС, СРСП) занятиям; — организовывать работу со студентами по поиску необходимой информации в Интернете; — самостоятельно разрабатывать тесты или использовать готовые программы-оболочки, проводить компьютерное тестирование. Опираясь на имеющиеся у студентов навыки, преподаватель постепенно вводит в свои занятия следующие формы информационно-коммуникационных технологий: — начиная с 1-го курса можно применять формы, требующие от студентов специальных знаний информационно-коммуникационных технологий, например компьютерные формы контроля (тесты). В этот период преподаватель может проводить и занятия на основе презентаций, созданных им самим или студентами. — со 2-го курса можно практиковать работу с мультимедийными учебными пособиями по литературе на разных этапах под-

готовки и проведения занятия. Но в этот период диски по предметам и электронные энциклопедии воспринимаются студентами в основном как источники информации. На нашей кафедре на занятиях по литературе студенты освоили программу Power Point. Это позволяет строить занятия на основе защиты СРС, СРСП студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий. С помощью Word студенты учатся оформлять свои рефераты и исследования. На этом этапе важно, чтобы и преподаватели придерживались единых требований к оформлению студенческих работ. Информационно-коммуникационные технологии дают возможность студентам совершенствоваться и самоактуализироваться, размещать творческие и исследовательские работы в Интернете, защищать исследовательские и творческие работы с обязательным мультимедийным сопровождением, получать дополнительную информацию по интересующему вопросу через общение при помощи электронной почты, on-line, видеоконференций и др. На данном этапе преподаватель — уже лишь помощник студентов, дающий возможность в полной мере проявлять и развивать их потенциал.

На занятиях по литературе наиболее распространены такие формы информационно-коммуникационных технологий:

— Работа с мультимедийными пособиями дает возможность разнообразить формы познавательной деятельности на занятиях за счет одновременного использования иллюстративного, статистического, методического, а также аудио- и видеоматериала.

— Занятия с использованием компьютерной презентации — это и занятия объяснения нового материала в диалоговом режиме, и лекции, и семинарские занятия, и научная конференция, и защита курсовых проектов, и интегрированное занятие, и презентация, и дискуссия.

Защита курсовых и дипломных работ — уникальный способ реализации творческого потенциала студентов, способ творческого преломления их знаний и умений на практике. Использование информационно-коммуникационных технологий подобного типа — одна из форм презентации материала, способ активизации слушателей, отражение структуры выступления.

Занятие с использованием компьютерных форм контроля предполагает возможность проверки знаний студентов (на разных этапах занятий, с разными целями) в форме тестирования с использованием компьютерной программы, что позволяет быстро и эффективно зафиксировать уровень знаний по теме, объективно оценивая их глубину (оценку выставляет компьютер).

Во всех случаях информационно-коммуникационные технологии выполняют функцию «посредника», «который вносит существенные изменения в коммуникацию человека с окружающим миром» [2, 4–8]. В результате преподаватель и студент не только овладевают информационными технологиями, но и учатся отбирать, оценивать и применять наиболее ценные образовательные ресурсы, а также создавать собственные медиатексты.

На занятиях по литературе особо востребован прием яркого образного начала, для развития эмоциональной и интеллектуальной отзывчивости студентов. Живопись и музыка делают занятие живым, создают доверительную и комфортную атмосферу в аудитории, позволяют студентам настроиться на изучение творчества того или иного автора, вводят произведение в культурно-исторический контекст. Фотографии, портреты в единстве со словом преподавателя создают образ писателя; иллюстрации к текстам помогают представить персонажей произведения.

Но преподавателю часто не хватает необходимого наглядного материала и оборудования для размещения имеющегося. На помощь приходят информационно-коммуникационные технологии.

Владея информационно-коммуникационными технологиями, преподаватель имеет возможность создавать и хранить дидактические материалы к занятиям (проверочные работы, раздаточный и иллюстративный материал). В зависимости от уровня аудитории, поставленных перед занятием задач единожды набранный вариант заданий может быстро модифицироваться (дополняться, сжиматься). Кроме того, распечатанные дидактические материалы выглядят более эстетично.

С появлением мультимедийных материалов (интерактивных CD-дисков) по литературе, истории и мультимедийных художественных комплектов (вместе с новыми компьютерными классами) открылась возможность включения в занятия фрагментов видеолекций. Например, при изучении творческих методов на занятиях по истории зарубежной литературы используются мультимедийные материалы с диска «Художественная энциклопедия западноевропейского искусства» («Классицизм», «Барокко», «Романтизм»), студенты могут самостоятельно получать биографическую и историографическую информацию в интересной современной форме. Совмещение видео-, аудио- и текстового материала, комплексное освещение темы обеспечивают более глубокое погружение в материал, способствуют его творческому осмыслению, повышают мотивацию учения.

Однако сложность технической организации такого занятия, большие временные затраты только на один вид работы свидетельствуют о необходимости поиска новых форм использования данного материала с большим эффектом. Одной из форм является работа с презентацией.

Презентация — форма подачи материала в виде слайдов, на которых могут быть представлены таблицы, рисунки, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы. Для того чтобы создать презентацию, необходимо сформулировать тему и концепцию занятия, определить место презентации на занятии. Если презентация станет основой занятия, то необходимо выделить этапы, четко выстроив логику рассуждения от постановки цели к выводу. В соответствии с этапами занятия определяем содержание текстового и мультимедийного материала (тексты, таблицы, иллюстрации, аудио- и видеофрагменты). И только после этого

создаем слайды, в соответствии с планом занятия, в программе Power Point. Для большей наглядности можно ввести настройки, демонстрации, презентации. Можно также создать и заметки к слайду, отражающие переходы, комментарии, вопросы и задания к слайдам и материалам на них, т. е. методическое оснащение презентации занятия.

Специфика подготовки занятия-презентации, безусловно, определяется типом занятия. В нашей практике используются: лекционные занятия, занятия анализа художественного текста, обобщающие занятия.

В работе с презентациями осуществляется индивидуальный подход к обучению, активнее идет процесс учения, развивается литературное, историческое, научно-естественное мышление.

Выводы. На первое место в информационную эпоху выходит «аудиовизуальная культура». Уже выросло поколение, для которого компьютер включен в бытовую сферу, формирующую, наряду с телевизором, сознание буквально с рождения. Соответственно информационно-коммуника-

ционные технологии в образовательном процессе становятся одними из главных посредников в формировании нового типа личности, готовой воспринимать и понимать аудиовизуальный язык. Информационно-коммуникационные технологии не только отвечают нуждам педагогики в развитии личности, но и расширяют спектр методов и форм проведения занятий со студентами. Обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий, в первую очередь, — исследовательский процесс: обеспечивается активное участие преподавателя и студента в поиске, структурировании и оценке информации.

Решить эти задачи позволяет использование разных форм организации образовательного процесса: это и активные формы занятий (исследование, конференция, защита проектов); и методы и приемы работы, активизирующие деятельность студентов; и выполнение студентами исследовательских заданий, творческих работ; и система дополнительного образования студентов, когда решаются нестандартные задачи в поисковом режиме.

Литература:

1. Бородай, А. А. Уроки на интегративной основе: Методическая разработка. — Днепропетровск, 1992. 96 С.
2. Вьюшина, И. В. Возможности и преимущества информационных технологий в образовательном процессе. Часть 5. Информационные технологии в образовательном процессе: Методические материалы. — Ярославль, 2005. 120 С.

Drills and Dialogues in English lessons

Жумаева Шахло Шокировна, ассистент

Бухарский филиал Ташкентского института ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Jumayeva Sh. Sh.

Teacher of TIIM Bukhara Branch

Keywords: *Drills and dialogues, repetition drills, substitution drills, and transformation drills, interactive methods, learn, analyze, role-play, drama, movies, cartoons and pictures, independent*

A Lesson Never Forgotten

Teaching children is a challenge. They are fidget. They like to play. Let them play though they are students. Let them be children as even teacher is a child in the heart. As I have been working as a teacher I understood what it is to be creative and communicative, well-educated and intelligent. Yes, teaching helps to understand it. If teacher wants children to learn English or to be interested in English she must work hard and try to use new methods of involving students. As we know year by year students are getting independent, full of energy, but not knowing how to use this independence and energy is bringing to the loss of very «genius» children. Most members of the language teaching profession realize that their students' learning potential increases when attitudes are positive and motivations runs high. And it is on the hand of teachers.

My future plans are to search interactive methods myself and also designed by our respectable colleagues, learn them, use them in my practice, in my lessons. Teacher is able to do everything to involve a child and it is teachers' aim.

While learning and analyzing the usage of methods in the education of developed countries we can divide the methods into several groups:

I. Perceptive methods which help to learn, analyze and understand the information and to practice knowledge:

- lecture, story, explanation
- performance, illustration and video method.

II. Reproductive methods which help to acquire, inspire and practice knowledge:

- working with books
- laboratory works

- exercise (tasks)

III. Methods which help to develop student's skills:

- educational conversation
- circle conversation
- debate
- brainstorm
- role-play

IV. Methods which help to analyze problems, solve problems and strengthen students' studying independently:

- tasks with problems
- individual practice
- projects

So modern educational methods are so various and many-sided that is closely connected with teacher's ability of using them in the lessons effectively.

Let's take role-play or drama in English lessons. Drills and dialogues are among the most traditional materials used by language teachers. The content of drills and dialogues and how much we use them has changed considerably over the years. This is because teachers and materials developers have been paying more and more attention to ways of providing students with meaningful materials and content that allow them to engage in «real» communication.

Role plays and plays, which are often forms of extended dialogues, are part of the repertoire of practice activities and materials. This chapter includes:

- the advantages and limitations of drills and dialogues in language development
 - various types of drills and dialogues
 - how to design and adapt drills that are meaningful rather than mechanical
 - how to make and adapt dialogues for your class
 - how to prepare role plays suitable for your students and teaching objectives
- the advantages and uses of role plays (including plays, simulations)
- how to involve students in developing dialogues and role plays (including plays, simulations)

Drills as Language Teaching Material

Definition and Uses of Drills

A drill is «A type of highly controlled oral practice in which the students respond to a given cue. The response varies according to the type of drill.»¹ Drills are used usually at the controlled practice stage of language learning so that students have the opportunity to accurately try out what they have learned. Drills help students to develop quick, automatic responses using a specific formulaic expression or structure, such as a tag ending, verb form, or transformation.

[Matthews, Spratt, and Dangerfield 1991, 210]

Drills can be either mechanical or meaningful. Mechanical drills are controlled by the teacher who provides drill cues to which Drills, Dialogues, and Role Plays students respond. These drills can give beginning students a chance to articulate the new language fluently. Meaningful drills are controlled by the teacher as well as by the students who must understand the drill cues in order to respond. Meaningful

drills are more desirable than mechanical drills because they provide a reason for speaking and are thus more engaging and motivating. These requisites for meaningful drills are pointed out:

- They should look like real language, containing hesitations, proper social reactions such as exclamations, questions, or comments that require a response. They can even consider register and nonverbal elements.

- The response should not be totally predictable; a variety of responses should be incorporated.

- They should involve genuine reactions between or among the speakers.

- They should be purposeful and based on topics of relevance to students

- They should be sufficiently controlled and allow the teacher to observe how well learning has taken place.

- They should allow for sustained language practice.

Types of Drills

A drill is a drill, right? Not so! They come in various forms — repetition drills, substitution drills, and transformation drills are among the main types. Each type of drill can be meaningful or mechanical, depending upon how you develop it. We will explain several types of drills on the following pages.

Repetition Drills

Repetition drills are useful for familiarizing students quickly with a specific structure or formulaic expression². The teacher's language is repeated with no change. Be sure to teach the meaning of the utterance first. For example, if we learn the degrees of comparison, the example that follows illustrates this type of drill:

In positive degree:

Teacher: She is a beautiful girl.

Students: She is a beautiful girl.

In comparative degree:

Teacher: She is more beautiful than her sister.

[Doff 1990, 71]

Students: She is more beautiful than her sister.

In superlative degree:

Teacher: She is the most beautiful girl in the class.

Students: She is the most beautiful girl in the class.

Because repetition drills are extremely mechanical, they should not be used for prolonged practice. It is good when you use them to practice the new theme or to revise the new words you have written on the board. Students repeat after the teacher and it helps them to memorize the new words.

Substitution Drills

Substitution drills are slightly more interactive than repetition drills because they usually give students practice in changing a word or structure in response to a prompt or cue from the teacher or another student. The teacher's prompt can be a whole sentence, a word, a phrase, or a picture. Here is a mechanical substitution drill using a single-word prompt:

Teacher: You're a student, aren't you?

Farmer

Students: You're a farmer, aren't you?

*Teacher: You're a farmer, aren't you?
accountant*

Students: You're an accountant, aren't you?

*Teacher: You're an accountant, aren't you?
mechanic*

Students: You're a mechanic, aren't you?

Teacher: You're a mechanic, aren't you?

Here is an example of a mechanical substitution drill using a phrase as a prompt:

*Teacher: Where were you born? Can you tell me?
was your husband*

Students: Where was your husband born?

Teacher: Where was your husband born? Can you tell me?

was he

Students: Where was he born?

*Teacher: Where was he born? Can you tell me?
was your daughter*

Students: Where was your daughter born?

Teacher: Where was your daughter born? Can you tell me?

Transformation Drills

Transformation drills involve changing the structure of a sentence. If the cue is *I like ice cream*, for example, the response in a positive to negative statement transformation drill could be *I don't like ice cream*. Types of transformations are listed³:

— Statement to question: e. g., *I like ice cream. To: Do you like ice cream?*

This example is given to change positive to negative and interrogative:

positive	negative	question
Jane was tired.		
	Sean did not work.	
		Did I have a cat?
	Mary did not sing.	
		Did she see us?

Another statement is to ask for the bold part of the sentence:

- Billy ate **an apple**.
- The children played **in the garden**.
- Laura came home **at six o'clock**.
- The boy** read a book.
- The girl wrote **five letters**.

[Raymond Clark (1987, 84)]

— One tense to another tense: e. g., *I'm going shopping. To: Yesterday I went shopping.*

Put the sentences into simple past.

- We open the door. →*
- You write poems. →*
- Richard plays in the garden. →*
- Kerry does not speak English. →*
- Do you see the bird? →*

— Active to passive: e. g., *The teacher gave them the answers. To: They were given the answers by the teacher.*

— Singular subject to plural subject: e. g., *The woman sings well. To: The women sing well.*

You will find it relatively easy to develop substitution and transformation drills to provide students with practice in automatic manipulation of a form. However, students often forget what they have learned in drills. Drills have also been criticized because students can repeat drills without understanding what they are saying⁴. Yet, short periods of drills can be useful during the early stages of a lesson, and you are advised to move on after five or ten minutes to other oral practice activities or to drills that are more meaningful.

It is best to do mechanical drills before you begin meaningful drills, which are more difficult because students have to provide information in addition to the correct language form. Meaningful drills still involve repetition or substitution of structures in response to prompts, but they are more relevant and motivating. This is because students have to think about and understand what they are saying and express meaning through their responses. Because meaningful drills are somewhat unpredictable, they are more like real language so there is more reason for students to listen attentively than during practice with mechanical drills.

Making Drills Meaningful

You can make drills meaningful by using pictures to provide meaning or by giving students choices in their replies to cues. Allowing students choice means they have to think before they comment. Choice can mean allowing students to add something personal to their responses as in the example below. Use the truth principle — students must respond with a true statement about themselves.

[Spratt, 9]

Even with this principle in mind, it is important to remember that drills are materials for providing controlled practice. A meaningful drill is designed to exert enough control over students' production to minimize errors but also to provide no more control than is necessary. Here is an example of a meaningful drill to practice the *modal could*. It is meaningful because responses are unpredictable and give students choices.

Teacher: I'm bored.

Student 1: You could read a book.

Student 2: You could go to a movie.

Student 3: You could call a friend.

Student 4: You could clean up your room!

Here is an example of a meaningful drill that demands a personal response.

Teacher: I get tired of doing the same thing every day. I've always wanted to be a pilot.

Student 1: How exciting! I'd rather be a stunt person in the movies.

Student 2: That's too exciting for me. I'd rather be a movie star.

Student 3: Not me. I'd rather be a famous writer.

Chain drills also add variety. Rather than having all the students repeat the same thing, have students sit in a circle or semicircle. Then have one student ask the next student a ques-

tion to which he or she responds as in this example of a class of five students. If you have a large class, you can have several circles of up to ten students doing this activity while you circulate. Note that you start by modeling what is expected.

Teacher: My name is Mary, and I like eating. What about you?

Student 1: My name is Earnest, and I like reading. What about you?

Student 2: My name is Anatoli, and I like camping. What about you?

Student 3: My name is Marina, and I like singing. What about you?

Student 4: My name is Martin, and I like swimming. What about you?

Student 5: My name is Svetlana, and I like dating! What about you?

For more advanced students, this model can be used:

Teacher: My name is Ruth, and I've always wanted to be a gypsy. What have you always wanted to do?

Student 1: My name is Aziz, and I've always wanted to be a rock star. What have you always wanted to do?

Student 2: My name is Shavkat, and I've wanted to be a snowboard champion. What have you always wanted to do?

And, for extra challenge, try this:

Teacher: My name is Ruth, and I've always wanted to be a gypsy. How about you? Student 1: Your name is Ruth, and you've always wanted to be a gypsy. My name is Aziz, and I've always wanted to be a rock star.

Student 2: Your name is Ruth, and you've always wanted to be a gypsy. Her name is Aziz, and she's always wanted to be a rock star. My name is Shavkat, and I've always wanted to be a snowboard champion.

Student 3: Your name is Ruth, and you've always wanted to be a gypsy. Her name is Aziz, and she's always wanted to be a rock star. Her name is Shavkat, and she's

always wanted to be a snowboard champion. My name is Sasha, and I've always wanted to be a concert pianist.

This drill helps students to remember the words and sentences and practice them. It is like a memory game. This drill ends with your repeating the aspirations of the entire class. Obviously, you shouldn't try this with groups larger than about fifteen students.

As we see drills can be useful teaching-learning material because they provide practice of small, manageable chunks of language. This helps to build confidence and automatic use of structures and expressions that have been drilled. Also, they can be part of a teaching or learning sequence that progresses from more towards less controlled practice.

Резюме

Статья о роли драмы или ролевых игр на уроках лингвистических групп. Здесь описаны типы заданий по этапам и приведены примеры как провести ролевые игры на уроках английского языка.

The article is about role plays and plays, which are often forms of extended dialogues, are part of the repertoire of practice activities and materials. This article includes the advantages and limitations of drills and dialogues in language development, various types of drills and dialogues, how to design and adapt drills that are meaningful rather than mechanical, how to make and adapt dialogues for your class, how to prepare role plays suitable for your students and teaching objectives, the advantages and uses of role plays, how to involve students in developing dialogues and role plays

Most used vocabulary: Drills and dialogues, repetition drills, substitution drills, and transformation drills, interactive methods, learn, analyze, role-play, drama, movies, cartoons and pictures, independent

Задания и диалоги, повторные задания, заменительные задания, переменные задания, интерактивные методы, изучать, анализировать, ролевые игры, драма, фильмы, мультфильмы, картинки, самостоятельный

References:

1. <http://www.press.umich.edu/pdf/0472032038-web.pdf>

Предупреждение несчастных случаев при проведении лабораторных занятий

Зарипова Мохира Джураевна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

С первых дней обретения независимости Узбекистан приступил к практическому реформированию высшего образования. Дореформенная система образования и подготовки кадров перестала отвечать требованиям демократических и рыночных преобразований, осуществляемых в республике. Принятая в 1997 г. «Национальная модель» стала основой, ядром Национальной программы по подго-

товке кадров, определившей концептуальные механизмы коренного реформирования системы образования и подготовки высококвалифицированных кадров. Формирования умения и навыки учащихся осуществляется путем выполнения поставленных задач практических занятий.

При проведении экспериментов в процессах профессиональной учебы и обучения, преподаватель берет на себя

большую ответственность. Если это приведет к несчастному случаю, то чрезвычайно важно правильное и подобающее поведение. Поэтому каждый преподаватель, который имеет дело с экспериментами и химическими веществами, должен пройти курс обучения по оказанию первой медицинской помощи.

Как правило, аварий следует избегать при помощи целесообразного образа действий. Благодаря мерам по предупреждению несчастных случаев, риск несчастных случаев с самого начала значительно снижается. При этом следует различать два пути:

Главный путь предупреждения несчастных случаев характеризуется применением безопасной техники или безопасных технологий. Различают безусловную технику безопасности, при которой любая опасность исключена, например, благодаря применению такого малого количества опасных веществ, что повреждение человека просто не возможно. Таким образом, лучше следует работать, например, с полумикротехникой, чем с макротехникой. Кроме этого, сюда же относится выбор веществ без потенциала опасности. Следует совсем отказаться от опасных опытов или ограничиться демонстрационными

опытами, так например, при травлении стекла жидкой кислотой.

Наряду с безусловной существуют также условная техника безопасности (техника и технологии), которые могут в случае опасности ее предотвратить, например, предохранительный клапан, защитные промывные бутылки и пр. К этой сфере предотвращения несчастных случаев относится, в том числе, защитная одежда, как например, перчатки, защитные очки и халат.

Оформление техники в смысле предотвращения несчастных случаев, включая постоянные поиски безопасных альтернативных решений, требует много времени, однако существенно снижает риск несчастных случаев.

Так называемый **обходной путь предотвращения несчастных случаев** нацеливает проводящих эксперименты на то, чтобы они могли проводить эксперименты без несчастных случаев благодаря свойствам своей личности.

В приведенной далее таблице содержатся свойства личности, которые обосновывают безопасное проведение вышеупомянутых экспериментов, и, вместе с тем, упорядочены с мерами для содействия развитию этих свойств личности:

Меры и средства по обеспечению или облегчению выполнения личных требований

Свойства личности			
<p><u>привычки</u> <u>точка зрения</u> <u>манера держать себя</u> проявляются в поведении, напр.</p> <ul style="list-style-type: none"> — дисциплина — соблюдение требований — соблюдение запретов 	<p><u>знания</u> <u>умения</u> <u>навыки</u></p>	<p><u>ситуативное</u> <u>состояние</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — внимание — физический склад — психический склад 	<p>— <u>физические условия:</u> — функция чувств — мускулатурные условия — сердечная функция и функция кровообращения — нагрузка для нервов</p>
<p>— профессиональное обучение (напр., при помощи контролируемого эмпирического обучения) — наблюдение и контроль</p>	<p>— общее обучение — конкретное, подробное указание — тренировка — целевое разъяснение</p>	<p>— регулирование перерывов в работе — организация рабочего места — облегчение труда — разъяснение</p>	<p>— врачебное наблюдение (напр., обнаружение аллергии) — правильное распределение по рабочим местам — избегание специфических экспериментов</p>

Принципиально, разъяснения учащимся даются до начала проведения экспериментов. Идеальным вариантом было бы включение обсуждения возможных опасностей, включая вопросы утилизации химических веществ,

в общее разъяснение. Для этого учащиеся должны учиться самостоятельно, обдумывать весь эксперимент и прогнозировать последствия действия.

Extracurricular activities in EFL context

Затонов Иван Андреевич, студент;
Никонова Елена Демьяновна, студент;
Кобзева Надежда Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Zatonov Ivan Andreevich, student,
Nikonova Elena Demyanovna, student,
Kobzeva Nadezda Alexandrovna, senior Lecturer,
Tomsk Polytechnic University

The present paper intends to present some of the most prominent issues concerning employing extracurricular activities and their effect on the engineering students' achievement in English Foreign Language learning.

Key words: *extracurricular English Foreign Language activities, Scrabble Club.*

Extracurricular activities play an important role in today's university education programs and positively impact students' emotional, social, and inter-personal development. These out-of-the-classroom activities help students to understand the significance of critical thinking skills, time management, and academic and intellectual competence.

When university students are not studying in the classroom, many of them participate in extracurricular English Foreign Language activities. These types of activities focus on academic areas include the university newspaper, quiz team, science or foreign language speaking club, debate team, excursions et al.

Each of these activities promotes academic excellence and provides students with an opportunity to expand their content knowledge outside the classroom. While building leadership skills, students will also learn the advantages of science writing, keeping and meeting deadlines and public speaking. Students will also have opportunities to broaden their content knowledge about unfamiliar subjects by conducting research in preparation for debates or academic competitions [1].

There have been some studies devoted to studying the relationship between student involvement in activities and student academic achievement and the optimal proficiency in a foreign language: Mahoney J.L., Cairns B.D., Farmer T.W. (2003); Marsh H.W., Kleitman S. (2002); Fredricks J.A., Eccles J.S. (2006); Cunha F., Heckman J. Formulating (2008); Balyer A., Gunduz Y. Effects of Structured Extracurricular Facilities on Students' Academic and Social (2012) [2, 3, 4, 5, 6] et. al.

Tomsk Polytechnic University offers a wide range of extracurricular activities to students. There are clubs, associations and et al. to facilitate the development and strengthening of friendly relations between students from different countries.

Tomsk Polytechnic University facilitates opportunities for English Foreign Language engineering students. These are great ways to get involved, improve English Foreign Language skills, meet new peers and gain English Foreign Language experience.

The original idea and conception to create Scrabble Club was realized in the Institute of Non-Destructive Testing, Tomsk Polytechnic University.

Scrabble is a game of all: about 1 million students in 20,000 U. S. schools are playing in Scrabble clubs as part of the School Scrabble program, which began in 1991. The School Scrabble program also sponsors a national tournament for school Scrabble clubs. The top two teams from each state compete. Currently, there are between 400 and 500 Scrabble Clubs in the U. S., and many more students playing informally [7].

Scrabble Club of Institute of Non-Destructive Testing, Tomsk Polytechnic University is organized for the purpose of appreciation and enjoyment from the game of Scrabble. The goal is to teach newcomers, and experienced player's different strategies on how to play the game to improve the posses of English Language Learning.

It is a passion for the linguistic oddity, the beauty of anagramming and the excitement for friendly competition that marks the Scrabble Club.

Scrabble club, an after-classes engineering students' activity, is growing in popularity within Tomsk Polytechnic University environment.

While many students spend time on the computer browsing, Scrabble Club expands students' vocabulary by playing the word game Scrabble. This club is founded not only on the basis of vocabulary building and becoming more aware of how English words are formed, but as a social outlet for students of all ethnicities and backgrounds.

The students of all skill levels are welcome, from novice to Scrabble master, and everything in between. The organizing committee introduces Scrabble to the students, give a talk on the basic rules and etiquettes when playing Scrabble.

Scrabble Club provides a place for students who don't participate on sports teams, or orchestra, or other larger groups. Students of Tomsk Polytechnic University enjoy playing in teams as they prefer the social interaction in the group of three or four.

Students like playing games that have a competitive element. Scrabble is a competitive board game played by 2 to 4

players, who score points by forming words from letters of the alphabet. The winner is the one who gains the highest score.

The members of Scrabble Club play tournament-style Scrabble: one-on-one, with chess-style timers set to 25 minutes per person per game, following NASPA (North American Scrabble Players Association) rules [8] and using the TWL2 lexicon (similar to the Official Scrabble Players Dictionary) [9].

Competitions are organized from time to time for interested students, either on an individual basis or as an inter-class function. Students may enter the competition in small teams of 2 to 3.

The author's discoveries are based on the value of Scrabble Club usage for English Foreign Language speaking practice with Russian, Altai, Buryat, Uzbek, Tuvan, Yakutian learners within Tomsk Polytechnic University.

References:

1. Mahoney J. L., Cairns B. D., Farmer T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409–418.
2. Marsh H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553–562.
3. Marsh H. W., Kleitman S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the non-linear. *Harvard Educational Review*, 72, 464–514.
4. Fredricks J. A., Eccles J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10, 132–146.
5. Cunha F., Heckman J. Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation, *Journal of Human Resources*. Vol. 43, No. 4, 2008.
6. Balyer A., Gunduz Y. Effects of Structured Extracurricular Facilities on Students' Academic and Social Development. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Volume 46, 2012, Pages 4803–4807.
7. School Scrabble program // Scrabble Insights. Available at: http://www.hasbro.com/scrabble/en_US/nsa.cfm.
8. North American Scrabble Players Association. Available at: <http://scrabbleplayers.org/w/Rules>.
9. Official Tournament and Club Word List. Available at: <http://scrabbleplayers.org/w/TWL>.

Развитие самостоятельности кадет с использованием метода проектов

Иванов В. В.

Севастопольское президентское кадетское училище

Современный, инновационный этап развития образования выдвигает на сегодняшний день задачу создания условий для личностного становления, саморазвития и развития самостоятельности воспитанников. Сегодня под воспитанием в общеобразовательной организации все больше понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействие процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач.

Саморазвитие — это процесс самостоятельной, целостной, целенаправленной, ценностно-ориентированной деятельности личности по непрерывному самоизменению как обогащению индивидуального опыта и духовно-нравственных сил соответственно внутреннему образу «Я» и актуальным социальным ожиданиям [3].

В современной литературе процесс саморазвития личности определяется как самостоятельное определение стратегии жизни. Она выделяет три признака наличия стратегии жизни:

— выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения;

— решение противоречий жизни, препятствующих достижению целей и планов;

— творчество, созидание ценностей своей жизни, соединение потребностей со своей жизнью в виде особых ценностей [7].

Особенно актуальна задача создания условий для саморазвития личности в условиях образовательного учреждения интернатного типа, коим является президентское кадетское училище, так как многие воспитанники находятся вне семьи, лишены семейного воспитания. Чтобы процессы самосовершенствования, саморазвития и как следствие развитие самостоятельности, стали наиболее приоритетными в психическом развитии кадет, необходимо применение разнообразных форм, методов и технологий для развития их самостоятельности.

Одним из эффективных методов воспитательной работы является метод проектов. Грамотная организация работы над проектами позволяет формировать и развивать

цельный комплекс умений: формулирование проблемы, обоснование ее практической значимости, выдвижение гипотез ее решения, поиск и сопоставление альтернативных решений, планирование работы, распределение обязанностей и т. д. Кадеты не только теоретически изучают тот или иной вопрос, но и приобретают практические умения и навыки, овладевают навыками коллективной деятельности, межличностного общения, которые будут полезны им в любой сфере деятельности. Проектная деятельность предусматривает обязательные процедуры защиты проекта, позволяют кадетам демонстрировать навыки публичного общения, дискуссий, умение аргументировано отстаивать свою позицию. Работа над проектами развивает у них целый комплекс умений и навыков, необходимых для дальнейшей социализации и самореализации, развития самостоятельности.

Организация проектной деятельности кадет требует создания дополнительных условий. Во-первых педагоги-воспитатели, педагоги дополнительного образования должны быть обучены проектным технологиям; Во-вторых должна быть разработана тематика проектов с учетом возрастных особенностей, интересов и потребностей кадет, а также график проектных работ, их поэтапное выполнение (в рамках недели, месяца, года); В-третьих должны быть разработаны критерии объективной оценки проектов, с которыми необходимо ознакомить как руководителей проектов, так и кадеты; В четвертых должны быть определены формы презентации проектных работ и порядок их защиты.

В течение учебного года кадеты нашего 7 класса принимали активное участие в разработке исследовательских проектов по учебным дисциплинам, например, «Подпольщики Севастополя в годы оккупации 1942–1944 гг.», «Бионика на службе Отечеству», «Космический лифт», «Строка — патрон, статья — обойма», «Города-герои», «Клуб интеллектуальных игр», газета «Память», «Мы — Наследники Победы», «История наших побед», «Во-

лонтер 70 РФ» и другие. В училище был организован и проведен внутренний конкурс проектов «Польза, честь и слава», конкурс рефератов «Мы этой памяти верны», посвященного 70-летию Победы, итоги которого были подведены на общеучилищной линейке. Педагоги и воспитатели оказывают помощь в подготовке и сборе необходимой информации для реализации проектов.

В своей работе мы исходим из того, что исследовательская деятельность это самостоятельная деятельность воспитанников, но воспитатель может управлять процессом появления и преодоления затруднений прогнозировать их появление. Мы исходили из индивидуальных особенностей воспитанников, когда определяем задачи и конкретные методические приемы осуществления педагогической поддержки. Развиваем у кадет поисковую активность, готовность к принятию самостоятельных решений, воспитываем деловитость, самостоятельность и ответственность, предприимчивость и целеустремленность.

В училище создано и успешно работает научное общество кадет (НОК) «Алмаз», в состав которого входят кадеты, занимающиеся исследовательской деятельностью. НОК делает только первые шаги, но у него большие планы.

Самостоятельность подростка развивается в процессе его адаптации к возрастающим требованиям жизни, решаемым задачам и социальным условиям, когда необходимо принимать самостоятельные решения, не ожидая помощи извне. Приобретенные и проверенные на собственном опыте знания снимают у человека состояние тревожности, неуверенности, беспокойства не только в учебном процессе, но и в отношениях с окружающими людьми, способствуют повышению социальной активности. Участие кадет в активной проектной деятельности носит постоянный характер, расширяется число участников этой деятельности, повышается ее качество, растет зрелость и самостоятельность кадет.

Литература:

1. Грецов А. Г. Практическая психология для подростков и родителей. — СПб.: Питер, 2006.
2. Дебесс М. Подросток. — 20-е изд. — СПб.: Питер, 2004.
3. Малахова И. А. Развитие личности. Ч. 2., Художественно-творческая деятельность. Мн.: «Беларуская навука», 2003.
4. Прокопьев И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика \ уч. пособие. И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Мн.: ТетраСистемс, 2002.
5. Харламов И. Ф. Педагогика: краткий курс: учебное пособие / И. Ф. Харламов. — 3-е изд. — Мн.: Высш. шк., 2005.
6. Селевко Г. К. Концепция самовоспитания.
7. Куличкова С. А. Саморазвитие старшеклассников в лицее-интернате. Вестник СевКав ГТУ Серия «Гуманитарные науки» № 2(12) 2004.
8. Ланцберг В. Концепция школы саморазвития Частная школа. 1997. № 3, № 4.
9. Контаев С. С. Интернат как среда саморазвития

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 10 (90) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешнев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
E-mail: info@moluch.ru
<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4