

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



IX Международная научная конференция

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Часть I



Москва

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узатов (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

П24 **Педагогическое мастерство** : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016). — Москва: Издательский дом «Буки-Веди», 2016. — vi, 106 с.

ISBN 978-5-4465-0932-4

В сборнике представлены материалы IX Международной научной конференции «Педагогическое мастерство». Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

ISBN 978-5-4465-0932-4

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой учёный», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Кудрявцева Е.С.

Педагогические технологии в развитии коммуникативной культуры участников хореографического коллектива 1

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Аганова А.В.

К вопросу о раннем обучении иностранным языкам в России в XIX веке 4

Беркут О.В.

Авторские методы обучения иностранным языкам в России XIX века 5

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Васильев В.П.

Сетевое сообщество школ как средство диссеминации современных образовательных технологий 7

Gerdzhikova N.D.

Gesundheitsforschung von Schülern als pädagogisches Problem 10

Зурнаджян Г.Т., Балашова А.В.

Проблемы и перспективы внедрения национально-регионального компонента в образовательную деятельность ДШИ № 7 г. Ижевска 12

Насретдинова Л.М., Хусаенова А.А., Асадуллина Т.С., Газимов А.Х.

Проектно-проблемный подход в решении задач повышения качества обучения и воспитания 14

Панкова О.М., Хаустова В.Н., Гладкова Н.А.

Чтобы город стал краше... 15

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Логинова А.А., Теплых С.Ю., Шубина О.К.

Стратегический проект «Поколение Z выбирает чистую воду» Центра дополнительного образования «Экология детства» 18

Хакимова Г.А.

Методы ознакомления детей с изобразительным искусством 21

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Богатырева А.В.

Взаимосвязь нарушений звукопроизношения с аномалиями строения органов артикуляции 23

Занько В.С.

Нейропсихологический подход к изучению патогенеза дисграфии 24

Иванова А.С., Андреева Е.П.

Использование дидактических игр в работе по развитию фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием 27

Калугина С.Е.

Паралингвистические средства коммуникации в системе восстановительного обучения пациентов с афазией в остром периоде инсульта 30

Митрофанова А.Е.

Использование игр на соблюдение очередности в работе дефектолога 34

Юрлина О.Ф. Развитие осязательного восприятия как компенсаторного компонента у детей с нарушением зрения	36
---	----

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аскарлов И.Б. Подготовка к исследовательской деятельности будущего педагога профессионального обучения	39
Горькаева Е.Ю. Специфика дисциплин в колледже и ее влияние на процесс проектирование учебно-методического обеспечения	42
Коваленко С.А. Внедрение интегрированного подхода при освоении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе СПО	45
Меденкова Г.В. Безопасное поведение как элемент политической культуры	47
Титова С.С. К обзору диагностических методик определения модальностей восприятия	50
Титова С.С. К вопросу о восприятии художественных произведений	53
Щедрина Т.Т. Психолого-педагогические условия оптимизации формирования профессиональных навыков медицинских специалистов	55
Юрченко О.Г., Лячина Е.В. Проблемы социализации и опыт социально-психологической работы с обучающимися инвалидами в Волгодонском техникуме энергетики и транспорта	57

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бехтева Н.Н. Обучение китайскому языку в форме мини-проекта	59
Дорофеев А.А. Досуг как элемент повседневной культуры студентов	61
Кислицын А.С. Влияние информационных технологий на эффективность самостоятельной подготовки курсантов военных институтов Росгвардии	64
Паршина Т.В. О практическом занятии по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков	66
Рахматов А.И. Инновационное проектирование спортивно-оздоровительных технологий гимнастики	73
Самохин И.С. Антилекции, или Как я перестал бояться и поступил по совести	75
Хасьянова Т.В. О роли концертмейстера в вокальном классе	79
Чудиновских М.В. Методическое обеспечение повышения финансовой грамотности студентов	81

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Алфеева Е. В., Никитина С.И. Экспериментальное изучение эффективности модели психолого-педагогической поддержки родителей	85
--	----

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Фомина Л.К.

Родительский клуб «Мы вместе» 88

Хохлова В.А.

Особенности семейного воспитания в полной и неполной семьях, его влияние
на развитие ребёнка 91

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Губарева Е.Г., Хаустова В.Н., Мальцева Н.Н.

Использование мультимедийных технологий в начальной школе 94

Тилляшайхова М.А.

Интернет-технологии в образовании 95

Чумакова В.А.

Понятие и условия эффективности электронного обучения 97

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Юдинцева М.С.

К вопросу об использовании активных методов обучения в курсе РКИ 100

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Харитоновна Е.М., Ильина Т.С.

Особенности подбора приемной семьи для ребенка 103

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Педагогические технологии в развитии коммуникативной культуры участников хореографического коллектива

Кудрявцева Елена Сергеевна, аспирант
Казанский государственный институт культуры

В статье обосновывается значение педагогических технологий в развитии коммуникативной культуры участников хореографического коллектива. Рассматривается применение игровых технологий и технологий организации коллективной творческой деятельности в хореографическом коллективе.

Ключевые слова: коммуникативная культура, педагогические технологии, хореографический коллектив, игровые технологии, технология организации коллективной творческой деятельности, технология обучения в сотрудничестве

В настоящее время педагогические технологии играют доминирующую роль в развитии коммуникативной культуры у участников хореографических коллективов. Использование новых компьютерных средств: социальных сетей, компьютерных игр становится альтернативой человеческому общению и наносит вред физическому, психическому и нравственному здоровью современного подросткового поколения.

Педагогические технологии — процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы, в которой сформулированы диагностические цели обучения, обоснованы содержание, методы, средства обучения, определена система контроля и оценки результатов освоения учебной информации, а также научно обоснованы особенности взаимодействия преподавателя и ученика [5]. Технологии организации коллективной творческой деятельности, цель: способствовать сплоченности хореографического коллектива и развитие коммуникативной культуры его участников. Под «игровыми технологиями» понимается обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных игр. В отличие от игр вообще «педагогическая игра» обладает существенным признаком — четко поставленной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном или косвенном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Структура игровой технологии: 1. подготовка: выбор игры, постановка цели. 2. Проведение игры: сама игра. 3. Подведение итогов: анализ игры, оценка действий каждого участника.

Процедура проектирования игры: определение цели, педагогических и игровых задач; выбор вида игры (ролевая, деловая, путешествие); разработка сюжета игры; постановка игровой задачи, приемов активизации деятель-

ности учащихся; определение принципа распределения ролей, объяснения правил; разработка детального плана игры — сценария с подробным описанием всех этапов, видов деятельности участников, содержания заданий, модели взаимодействия участников; прогнозирование результатов; определение критериев и формы итоговой оценки (самооценка, взаимная оценка, шкала оценки); способа обобщения работы (систематизация, выделение главного, расстановка акцентов); подготовка оборудования (демонстрационного, раздаточного материала и других необходимых средств) [2].

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций происходит по таким основным направлениям: цель ставится в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

В хореографическом коллективе при разучивании танца «Путешествие на море» используется ролевая игра. Разрабатывается сюжет игры. Прослушивается музыкальная композиция, просматриваются картинки с моряками, подбираются реквизиты. Дети танцуют в образе моряков. Танец состоит из подскоков. Руки либо вытянуты по швам, либо сложены перед собой, либо кисти находятся на поясе. Движения, исполняемые в танце, например, веревочка — попеременные движения ногами на одном месте, с одновременным перебором руками имитируют перетягивание каната, взбирание матроса по канату. Наклоны в сторону — «смотрим вдаль», кисти рук изображают бинокль.

Таким образом, изобразительные движения в танце «Путешествие на море» — символы, характерные для персонажа «моряка». Движения, которыми в танце рассказывает история из жизни матросов на корабле. Они расширяют и углубляют смысл «моряка», делая образ «моряка» доступным восприятию и пониманию.

Игровые технологии составляют главную идею и основу эффективности процесса формирования коммуникативной культуры и позволяют ребенку войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций. Коммуникативная культура ребёнка определяется как личностное качество, включающее потребность в общении с другими на основе общих познавательных и игровых интересов; самостоятельность в выборе партнёра по общению, ориентируясь на познавательные мотивы и эмоционально-положительное отношение; представления о ценностях коммуникации как средстве организации совместной деятельности и достижения цели; вербальные и невербальные способы донесения ценной информации собеседнику; эмоционально-позитивное отношение к себе и партнёру по коммуникации (принятие ценностей другого, умение слушать и слышать его); способность прийти к согласию, договорённости в процессе коммуникации [1, 3 и т. д.]. Коммуникативная культура характеризуется сформированностью способности ребенка взаимодействовать с Другими, дающей простор для проявления и развития его индивидуальности как в предметной деятельности, так и при взаимодействии с другими людьми. Важная роль в этом процессе принадлежит хореографическому искусству, обладающему обширными возможностями в активизации процесса коммуникации и создающему особые условия для участников хореографического коллектива, целенаправленно формируя их коммуникативную культуру. Хореографический коллектив — это группа, которая отличается подготовленностью к танцевальной деятельности, коммуникативной направленностью, организационным единством, стабильностью структуры, относительно устойчивыми отношениями и включенностью каждого участника. В хореографическом коллективе коммуникативная культура формируется с помощью языка танца, который обладает креативными выразительными средствами и содержит в себе художественные образы, знаки, коды и символы. Язык танца выражается в музыке движений. Это набор передаваемых в танце последовательных и гармоничных движений, с помощью которых раскрывается художественный образ.

Технология организации коллективной творческой деятельности — организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе; деятельность носит характер коллективного. Технология организации коллективной творческой деятельности предполагает: организацию жизни детского коллектива как общественно значимой — на основе совместной заботы педагогов и воспитанников

об улучшении окружающей жизни, жизни своего коллектива и самосовершенствовании, о близких и далеких людях; построение коллектива на принципах сменяемости, опоры на «малые группы» внутри коллектива, коллективного планирования, подготовки, анализа и организации общих дел, отношений и поступков; организацию жизни детского коллектива как лично значимой и эмоционально насыщенной. Центральным звеном коллективной творческой деятельности является коллективное творческое дело. Именно правила его организации составляют основу технологии организации коллективной творческой деятельности. В организации «классического» коллективного творческого дела, выделяют несколько стадий: первая стадия — предварительная работа коллектива, целью которой является создание настроения на предстоящее дело, формирование мотивации. Стадия проведения коллективного творческого дела. Это и есть коллективное творческое дело, итог работы, проделанной при его подготовке. Следующая стадия — коллективное подведение итогов, коллективный анализ проведенного дела. На этой стадии организуется участие каждого члена коллектива в разговоре об опыте (как своем собственном, так и своих товарищей) [2].

Технология обучения в сотрудничестве позволяет организовать обучение участников хореографического коллектива в тех формах, которые традиционно применяются на занятиях хореографией. Технология обучения в сотрудничестве на занятиях по хореографии включает индивидуально-групповую работу и командно-игровую работу. Группам дается определенное задание, например, самостоятельно повторить разученные танцевальные элементы. Это чрезвычайно эффективная работа для развития коммуникативной культуры и усвоения нового материала каждым ребенком. Разновидностью индивидуально-групповой работы может служить, например, индивидуальная работа в команде. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе технологии обучения в сотрудничестве. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого участника, что предусматривает помощь для членов команды друг другу. Равные возможности предполагают, что любой участник должен совершенствовать свои собственные достижения. Это значит также, что каждый участник учится в силу собственных возможностей, способностей и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими. Обучение в сотрудничестве предусматривает все уровни общения. Обучение при общении учащихся друг с другом и учащихся с учителем, в результате которого возникают необходимые контакты.

Таким образом, применение педагогических технологий в процессе занятий хореографией способствует развитию коммуникативной культуры у участников хореографического коллектива, формируя качества, необходимые для эффективного общения и развития личности.

Литература:

1. Адамьянц Т. З. Социальная коммуникация /Т. З. Адамьянц. — М.: Изд — во ИС РАН, 2005. — 297 с.
2. Буланова — Топоркова М. В. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей/М. В. Буланова — Топоркова. — Ростов н/Дону.: МарТ, 2002. — 320 с.
3. Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А. Основы теории коммуникации: Учебник/М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов. — М.: Гардарики, 2003. — 615 с.
4. Каримов М. А. Творческое саморазвитие участников самодеятельного народного танцевального коллектива: монография/М. А. Каримов. — Уфа.: РИЦ БашГУ, 2013. — 213 с.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений/Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 272 с.
6. Федорова Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем/Л. И. Федорова. — М.: ФОРУМ, 2009. — 176 с.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

К вопросу о раннем обучении иностранным языкам в России в XIX веке

Аганова Ангелина Вартановна, студент
Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина

Несколько последних десятилетий были отмечены достаточно большим потоком информации о необходимости раннего обучения малышей иностранному языку, о тех больших возможностях для развития детей дошкольного возраста, которые оно предоставляет. Эта мысль доказывалась как на теоретическом уровне, так и на практическом — в виде конкретных методических рекомендаций.

Отметим, что идея раннего обучения иностранным языкам имела место в истории, начиная с периода античности. По мнению В. Н. Карташовой, «установка на изучение ИЯ как фактора познания культуры человечества во многом определила сущность раннего обучения ИЯ для образования человека, формирования его культуры» [3, с. 44]. Как в западноевропейской, так и российской системе образования раннее изучение иностранного языка осуществлялось с помощью прямого метода.

В XIX веке с возникновением национальных систем образования, созданных на основе национальных культур, в систему образования ввели «живые» иностранные языки.

В России в этот период особенно явно возросла потребность в практическом овладении новыми иностранными языками. В связи с изменением социально-политических и экономических условий развития страны идея раннего обучения иностранным языкам получила реальное воплощение, хотя и частном порядке. В педагогической печати того времени активно дискутировались социальные, педагогические и методические вопросы раннего начала изучения иностранных языков.

Сторонники одной точки зрения, а именно Д. И. Писарев, считали нужным начинать обучение иностранному языку как можно раньше, когда особенно легко дается механическое запоминание. В своем педагогическом сочинении «Школа и жизнь» он отмечал: «Маленькие дети, от 3 до 10 лет, с изумительной легкостью запоминают слова и обороты речи; в этом возрасте они могут в полгода, много в год, выучиться говорить на иностранном языке. Поэтому их следует учить языкам именно в этом возрасте» [4, с. 266].

Критикуя знания гимназистов по иностранным языкам, Д. И. Писарев был первым в дореволюционной России, кто выдвинул свой оригинальный план обучения иностранному языку в дошкольный период. Д. И. Писарев полагал, что качество обучения иностранным языкам в гимназиях можно повысить только в том случае, если начать обучение детей еще в дошкольном возрасте. Он писал: «...

при выходе из гимназии владеют иностранными языками только те ученики, которые выучились им дома и которые уже поступили в гимназию, умея говорить на этих языках» [4, с. 265].

По мнению Д. И. Писарева, «... было бы очень возможно и удобно воспользоваться для практического изучения языков детскими садами... В одном саду пусть господствует во всех играх детей немецкий язык, в другом — английский, в третьем — французский». И добавлял, что «устроить это господство языков нетрудно, если детский сад помещается в большом городе» [4, с. 266].

Сам план обучения детей иностранному языку состоял из следующих положений:

- принимать в детский сад сначала детей-иностранцев, которые бы не знали никакого языка, кроме своего родного;
- показать этим детям несколько забавных игр, в которых необходимо вести «разговоры»;
- затем открыть прием русских детей, которые быстро научатся говорить на иностранных языках от своих сверстников. (Причем принимать детей надо сначала по одному для того, чтобы они не могли завести своих отдельных игр и не обособились от своих товарищей-иностранцев).

В заключение Д. И. Писарев сделал вывод о том, что «когда дети выучатся говорить на том или другом иностранном языке, тогда 15-ти гимназических уроков в неделю будет совершенно достаточно для того, чтобы поддерживать и систематизировать их лингвистические знания, приобретенные практическим путем» [4, с. 266].

Таким образом, Д. И. Писарев считал самым подходящим средством для обучения всех детей иностранному языку — создание детских садов, в которых предлагал ввести практическое обучение языкам и овладение элементарными языковыми навыками. Он признавал полезным обучение трем иностранным языкам: французскому, немецкому и английскому, но рекомендовал изучать только один какой-либо язык в данном детском саду.

По мнению О. В. Беркут, «выдвинутые Писаревым принципы дошкольного обучения иностранным языкам сводились к следующим положениям: практическая цель раннего обучения — овладеть разговорной практикой; достижение этой цели должно осуществляться через искусственно созданную языковую среду в условиях детского

сада; усвоение языка подражательным путем; исключение родного языка из процесса обучения» [1, с. 40–41].

Вполне справедливо предположить, что оригинальный план Д. И. Писарева об обучении иностранным языкам представляет огромную ценность. Он явился плодом его творческих исканий и прогрессивным взглядом на проблему раннего обучения иностранным языкам.

Однако не все педагоги того времени разделяли взгляды Д. И. Писарева. Приверженцы другой точки зрения, например П. Ф. Каптерев, полагали, что прежде, чем приступить к изучению иностранного языка, необходимо овладеть мышлением на родном языке. Причем в основу всего процесса обучения кладется умственное развитие ребенка. Заметим, что П. Ф. Каптерев не отвергал мысль о раннем обучении иностранным языкам, но возражал против бездумного и поспешного подхода. В своих педагогических работах он подробно осветил этот вопрос.

П. Ф. Каптерев выдвинул свои сроки начала изучения иностранного языка. По его мнению, обучение можно начинать с того времени, «... когда дитя овладеет достаточно родным языком, проникнет его логикой и мировоззрением, выучится рассуждать и понимать вещи с русской точки зрения. Для этого недостаточно только овладеть русской речью, а нужно ознакомиться еще с произведениями народного творчества — с народными сказками, былинами,

песнями, поговорками, загадками и, сверх того, с доступными детскому возрасту лучшими произведениями русских поэтов. Дитя должно жить в русской среде, ознакомиться с природой страны, ее религией» [2, с. 39].

Заметим, что П. Ф. Каптерев четко не установил возрастной период, когда раннее обучение иностранным языкам не только не принесет вреда, но и будет полезно, так как для всех детей указать один срок невозможно. Хотя все-таки он остановился на семилетнем возрасте. Более того, Каптерев предупреждал, что не следует и запаздывать с этими занятиями и говорил, что «каждому овощу свое время» [2, с. 39]. Он считал, что «с 7 до 10 лет дитя легко и хорошо может ознакомиться с одним иностранным языком, а с 10–15 лет с другим, если это окажется нужным» [2, с. 41].

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что прогрессивные педагоги XIX века были глубоко заинтересованы в том, чтобы обеспечить всем детям России знание новых иностранных языков. Понятно, что они не являлись специалистами в области раннего обучения иностранным языкам и специально не занимались вопросами методики, но те мысли, которые они высказывали и те идеи, которые предлагали, несомненно, были полезны и побудили ведущих методистов задуматься над проблемами раннего обучения иностранным языкам.

Литература:

1. Беркут, О. В. Взгляды Д. И. Писарева на проблему раннего обучения иностранным языкам [Текст] / О. В. Беркут // Психолого-педагогические аспекты воспитания и развития ребенка в системах дошкольного и начального образования: сборник научных статей по материалам Всероссийской заочной научно-практической конференции. — Саратов: Наука, 2010. — С. 39–41.
2. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели [Текст] / П. Ф. Каптерев. — СПб.: Изд. — е журнала «Русская школа», 1897.
3. Карташова, В. Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика [Текст] / В. Н. Карташова. — Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2001. — 149 с.
4. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Д. И. Писарев. — М., 1951. — 415 с.

Авторские методы обучения иностранным языкам в России XIX века

Беркут Ольга Васильевна, преподаватель английского языка
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина

В середине прошлого века в отечественной методике обучения иностранным языкам были предприняты попытки определить понятие «метод» как способ — совокупность приемов обучения. По мнению А. А. Миролюбова, «так возникли методы ознакомления с языковым материалом, методы тренировки и т. п». [2, с. 26].

Однако еще в XIX веке в дореволюционной России возникло несколько новых авторских методов, претендовавших на «лучшие» результаты обучения. Разработчиками этих методов выступили те преподаватели гимназий и лек-

торы университетов, которые стремились внести свой вклад в методику, улучшить заимствованные приемы или создать собственные. Конечно, все это они делали для того, чтобы заинтересовать гимназистов и повысить их мотивацию к изучению новых иностранных языков.

Большого внимания заслуживают попытки лекторов и учителей казанских гимназий и университета усовершенствовать процесс обучения в средних учебных заведениях и создать собственные методы преподавания новых языков.

Еще в начале XIX века профессор Казанского университета А. Жобар предложил особый метод «логических основательных начал французского языка», названный им «математическим», о котором Совет университета высказался в целом положительно, и который был допущен к преподаванию, как в университете, так и в гимназии.

В 1831 году лекторы Казанского университета И. Бюрно и Ф. Фирек составили «проект инструкции» о преподавании немецкого и французского языков в гимназиях. В проекте дано подробное распределение учебного материала по классам, практические советы по осуществлению поставленных целей обучения. Заметим, что при обучении чтению и письму Фирек советует придерживаться бель-ланкастерского метода, возникшего в Англии. Данный метод представлял собой ступенчатое обучение или даже взаимообучение: до обеда учитель занимался с группой старших учеников, а после обеда старшие занимались с младшими [3, с. 104].

В 1841 году совет историко-филологического факультета принял к рассмотрению сочинение учителя 1-й Казанской гимназии Ф. Гё. В нем он излагал составленный им новый способ преподавания французского языка и назвал его «натуральным методом научиться говорить и писать по-французски», при этом автор нового метода подчеркивал, что его выводы — не результат умозрительных рассуждений, а обобщение опыта, осуществленного во втором классе 1-й Казанской гимназии.

Известна попытка создания авторского метода и в Петербургской гимназии в 1849 году. Метод получил название «рифмически-общительного». Его основой была активная работа всего класса над материалом иностранного языка. Весь курс обучения строился так, что в младших классах ученики изучали формальную сторону языка, чтобы на старшей ступени заняться развитием устной речи. Так как именно первая часть обучения иностранным языкам была наиболее трудной, то для нее был придуман метод с таким странным названием. В. Э. Раушенбах отмечал: «Урок проходил следующим образом: весь материал (грам-

матические правила и примеры, слова, даже тексты и т. п.) давался учителем на иностранном языке, причем для лучшего запоминания, обязательно в «ритмическом порядке». Ученики повторяли за учителем хором и, таким образом, все участвовали в работе» [4, с. 74]. Сейчас этот метод кажется немного наивным, но тогда он внес новую струю в преподавание иностранных языков. Для ознакомления с ним приезжали учителя даже из других губерний, а введение данного метода в Казанской гимназии, как писали современники, позволило повысить успеваемость.

В начале 1852 года Ю. Ангелов издал 53 басни Эзопа на французском языке и предложил свое пособие для обучения детей согласно методу Жакото. Ю. Ангелов утверждал, что по его пособию дети «запоминают материал не только памятью, но прежде всего путем соображения, без безотчетливого выучивания наизусть». [1, с. 3].

Работу с баснями Эзопа он предложил разбить на три этапа:

- 1) прочесть несколько раз французский текст, обращая внимание детей на русские слова, стоящие в тексте в скобках;
- 2) читать русский пословный перевод параллельно с французским текстом; в русском переводе французские служебные слова даны петитом над строчкой;
- 3) в те же басни, данные на русском языке в вольном переводе, ученики должны подставить служебные слова, замененные в тексте особыми значками.

Можно заметить, что эти три этапа соответствовали этапу ознакомления с грамматическими особенностями изучаемого языка и этапу проверки знания лексики и грамматики.

В заключение скажем, что каждый из перечисленных авторских методов в свое время считался новаторским, но когда время его проходило, был зачислен в число не оправдавших себя и устаревших. Тем не менее, от каждого из этих методов тянутся в сегодняшний день ниточки открытий и заблуждений, успехов и неудач.

Литература:

1. Ангелов, Ю. Вспомогательное средство для учащихся французскому языку по методу Жакото [Текст] / Ю. Ангелов. — СПб., 1852.
2. Миролюбов, А. А. Из истории методов обучения. Грамматико-переводной метод [Текст] / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 4. — С. 26–31.
3. Ратнер, Ф. Л. Из истории преподавания иностранных языков в учебных заведениях России. Казанский государственный университет [Текст] / Ф. Л. Ратнер // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 4. — С. 102–108.
4. Раушенбах, В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век [Текст] / В. Э. Раушенбах. — М., 1971. — 112 с.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Сетевое сообщество школ как средство диссеминации современных образовательных технологий

Васильев Валентин Петрович, кандидат педагогических наук, директор
МАОУ «СОШ №18» г. Великий Новгород

Речь в нашей статье пойдет, прежде всего, о том, как в современных условиях организовать работу методической службы школы, как ее встроить в уже существующие методические структуры, муниципалитета, региона и страны.

Основная проблема методической службы школы в том, что в ней существует насущная потребность и, в то же самое время, практически полностью отсутствует возможность ее финансировать. Во многих регионах страны для решения такого противоречия создаются муниципальные методические службы. Их особенностью практически повсеместно является реализация следующих видов поддержки школ:

- организация непрерывного педагогического образования;
- информационная поддержка;
- формирование и развитие кадрового потенциала;
- публикации [3].

К сожалению, такой подход к организации методической службы также имеет свои внутренние противоречия:

- во-первых, созданные выполнять заказ школ, методические центры очень скоро становятся все более самостоятельными и уже школы начинают работать на них;
- во-вторых, у таких центров, по сути, и по форме, отсутствует ответственность за конечные результаты (качество образования) работы школы, поэтому их деятельность все больше отдаляется от начального замысла;
- в-третьих, содержание работы муниципальных методических центров, ее наполнение зависит от возможностей опорных школ, целью которых является трансляция своих лучших наработок, а не помощь в решении насущных проблем школ.

Институты повышения квалификации (развития образования), имеет тенденцию перехода от содержания образования к обслуживанию государственного заказа, в связи с переходом на ФГОС, к более общим вопросам, наукоемким, требующим специальной подготовки. Практически везде существуют кафедры акмеологии, направленные на работу с успешными и высококвалифицированными учителями. Снова решение практических задач повышения квалификации учителей школы, решения ее насущных проблем не происходит.

Для решения этих проблем нами была разработана модель сетевого сообщества школ, в основу этого замысла легли три основные понятия, такие как сетевое сообщество школ, диссеминация педагогического опыта и образовательная (педагогическая) технология.

Под сетевым сообществом школ понимается система горизонтальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость учреждений образования, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ — технологий. Сетевое сообщество в настоящее время не ограничено географически, использование сети «Интернет» позволяет налаживать контакты с различными регионами страны и даже мира.

С введением ФГОС у современной школы возникла необходимость обеспечивать помимо предметных результатов достижение учащимися еще и других результатов: личностных и метапредметных, что невозможно, в частности, без метапредметных образовательных технологий.

В педагогической литературе существуют четыре основных подхода к понятию «технология обучения» («педагогическая технология»), а именно: технология определяется как дидактическая концепция, часть педагогической науки (Б. Т. Лихачев, П. И. Пидкасистый, М. А. Чошанов и др.); как педагогическая система (В. П. Беспалько, В. В. Гузев и др.); как педагогический процесс (В. С. Безрукова, М. М. Левина, В. Д. Симоненко и др.); как процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся (В. М. Монахов, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.). Наше понимание образовательных технологий основано на представлении о том, что педагогическая технология это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Для нас является совершенно очевидным то, что любой позитивный педагогический опыт может быть эффективно перенесен в практику другого учителя только в том случае, если такой опыт оформлен в виде технологии. Безусловно, особенностью педагогической технологии является ее органичная связь с личностью самого учителя [2, с. 60] и при обобщении инновационного опыта нужно учиты-

вать эту особенность, более того, она должна быть наиболее эффективно использована, что возможно только в том случае, если рассматривать учителя как носителя образовательной технологии.

Как показал анализ деятельности нашей стажировочной площадки «Современные метапредметные технологии» в рамках деятельности муниципальной методической службы Великого Новгорода в 2015–2016 году, существует противоречие между надпредметностью метапредметной технологии и предметными компетенциями учителя. Это затрудняет усвоение, апробацию и эффективное использование новых педагогических технологий в образовательном процессе. Такое противоречие может быть разрешено при внесении также надпредметного содержания, на основе которого и будет усвоена учителем метапредметная технология. Действительно, взаимодействие учителей-предметников по вопросам содержания предмета внутри школы часто невозможно из-за того, что специалистов, скажем, по физике, один или два, в муниципалитете также из-за недостатка активных участников такого взаимодействия, а вот надпредметность позволяет объединять самые широкие слои учителей. Подобный тезис очень хорошо может быть проиллюстрирован опытом реализации программы «Дебаты» в Великого Новгороде. Городской клуб, объединивший учителей совершенно разных профилей: математиков, физиков, историков, географов и т. д. стал лучшим в Российской Федерации.

Диссеминация педагогического опыта нами понимается как совокупность условий, при которых распространение инновационного опыта не заканчивается простой его передачей: должна появиться потребность данный опыт развивать и распространять дальше. Это достаточно сложно, и смысл нашей инновации как раз в том, чтобы найти ответ на вопрос — как это сделать наиболее эффективно.

Новая модель сетевого взаимодействия школ построена в контексте диссеминации педагогического опыта, когда конечной целью базовой школы является не простое распространение опыта, а создание в других регионах базовых школ, также способных распространять инновационный опыт работы.

Таким образом, модель сетевого сообщества школ, сконструированная на основе представлений о метапредметных образовательных технологиях, как содержании взаимодействия и диссеминации как основного механизма такого взаимодействия представляет собой совокупность следующих элементов:

- надпредметные образовательные технологии, являющиеся содержанием работы, обеспечивающие включение в совместную деятельность наиболее широкого спектра педагогических работников школ региона;
- диссеминация как основной механизм взаимодействия, подкрепленный адекватным выбором исполнителей на местах, основанный на принципах лидерства, ответственности и открытости;

- горизонтальность взаимодействия, при которой представления о базовой школе размыты и носят временный характер;
- наличие объединяющей все сообщество педагогов образовательной идеи, осознанно принятой всеми участниками сообщества.

Для создания сети школ, реализующих инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания необходимо несколько условий.

Первое условие — наличие финансирования, по крайней мере, на начальном этапе, когда происходит переход от состояния разобщения к состоянию, при котором всем потенциальным участникам доведены проектные цели и задачи, произошел отбор участников проекта по принципу: заинтересовало — не заинтересовало. Источником нашего финансирования стало получение гранта в рамках реализации программы инновационной деятельности по отработке новых технологий и содержания обучения и воспитания в рамках задачи 2 «Развитие современных механизмов и технологий общего образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы по мероприятию: 2.3 «Создание сети школ, реализующих инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания, через конкурсную поддержку школьных инициатив и сетевых проектов» в размере одного миллиона рублей их федерального бюджета, трехсот тысяч из бюджета субъекта Российской Федерации и при софинансировании сто тысяч рублей.

Второе условие, наличие у участников проекта осознания своей избранности, того, что участие в проекте стало признанием определенных заслуг. В дальнейшем, при привлечении новых участников проекта возможен конкурс, как инструмент сохранения общности через осознания привилегии.

Третье условие — наличие богатого содержания совместной деятельности. В данном случае мы предлагаем:

- большой набор современных образовательных технологий: вэб-квест, ТИКО — конструирование, «Водоворот», «Зеркало прогрессивных преобразований», «Дебрифинг», «Конструктор задач», «Марафон предпринимчивости», «Лэпбук», «Альманах»;
- тьюторское сопровождение создания собственных электронных образовательных ресурсов, использования социальных сервисов (Playcast, Slide Share, Prezi.com, DVD Photo Slideshow Professional, YouTube и др.) и интерактивных ресурсов сети Интернет («облако слов», Image chef, Master-test, Google и др.);
- освоение современных инструментов для ведения проектной деятельности.

В конечном итоге в ходе реализации проекта мы привлекли к участию школы Великого Новгорода, ряд школ Валдайского района Новгородской области, ряд школ из Владимирской области, пять школ Новосибирской об-

ласти, ряд школ из Краснодара, Перми, Екатеринбурга. Со всеми этими школами было налажено активное взаимодействие, заключены договора сетевого сотрудничества, определены и получают заработную плату (пусть и небольшую) кураторы проекта, из числа активных участников проекта. Прежде всего, наш проект нацелен на учителей, увлеченных идеей сохранения здоровья обучающихся, среди которых мы уже имели сторонников из числа педагогов школ-партнеров. Кроме этих школ в проект удалось привлечь несколько школ, которые стали ассоциативными членами нашего сообщества.

В ходе реализации проекта, в соответствии с соглашением между Министерством образования и науки Российской Федерации, Правительством Новгородской области и школой:

- создан видеоролик о результатах инновационной деятельности образовательной организации в рамках мероприятия 2.3. Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.;
- проведение трех обучающих вебинаров для разных целевых групп «Создание веб-квеста по предмету — как средства достижения метапредметных результатов», вебинар «Использование современных технологий при организации творческой и проектной деятельности в урочной и внеурочной деятельности» и вебинар «Повышение качества образовательно-

го процесса в начальной школе с использованием новых дидактических средств — конструктор — ТИКО»;

- десять учителей школы (43%) освоили методику преподавания по семи межпредметным технологиям и стали реализовывать их в образовательном процессе;
- проведен конкурс методических разработок с использованием метапредметных образовательных технологий. Представленный опыт учителей по использованию метапредметных технологий стал также показателем результативности проекта в части освоения метапредметных технологий учителями школ-партнеров;
- в ходе проведения конкурса осуществлялось индивидуальное консультирование участников, результатом стало создание сообщества учителей, носителей современных образовательных технологий и способных к их усвоению, эффективному использованию и тиражированию;
- произошло обобщение и тиражирование опыта работы сетевого сообщества.

На наш взгляд, одним из основных эффектов реализации проекта стало еще и повышение профессионализма работников школы, которые смогли в короткие сроки эффективно наладить сетевое взаимодействие.

Литература:

1. Анисимов О. С. Развитие. Моделирование. Технологии. Калуга: «И. М. У». 1996. 92 с.
2. Васильев В. П. Методологические проблемы создания педагогической технологии: Ученые записки института непрерывного педагогического образования. — Выпуск 4: в 2-х кн. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. — Кн. 2. С. 60–64.
3. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой. Методическое пособие / Под ред. Н. В. Немовой. М.: АПК и ПРО 2004.
4. Поташник М. М. Эксклюзивные аспекты управления школой. Методическое пособие. М.: Педагогическое общество России. 2011.
5. Технология сетевого взаимодействия и фрайдрейзинга региональных ресурсных центров технического творчества для детей и молодежи на базе социально-ориентированных НКО. Методические рекомендации. М.: АНО «Научно-методический центр «Школа нового поколения» 2013.

Gesundheitsforschung von Schülern als pädagogisches Problem¹

Gerdzhikova Nina Dimitrova, Doktor, Privat Dozent (PD)
Universität Plovdiv – Filiale Smolyan

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie den gesundheitlichen Lebensstil und die Krankheit von den jungen Leuten wahrgenommen werden. Ihr Verständnis ist wichtig für die Veranstaltung des Milieus in den Schulen und Hochschulen. Beachtenswert ist heute auch der Inhalt der Erziehung und Bildung, die die Gesundheit betreffen.

Key words: health, research, anthropology

Ключевые слова: здоровье, исследование, антропология

Die Gesundheit und der gesundheitlichen Lebensstil von Schülern ist ein bedeutsames öffentliches Problem. Immer öfter erscheinen sich die Informationen über die Abweichungen in dem alltäglichen Lebensstil von Jugendlichen. Zum Beispiel zeigen die Daten aus einer repräsentativen Forschung von 33537-jährigen Schülern in 2013, dass 32,4 % von Jungen und 28,6 % von Mädchen ein Übergewicht haben. Eine andere Forschung in Bulgarien im Jahr 2011, geleitet durch Weltgesundheitsorganisation, lässt uns eine dauerhafte Tendenz für das Übergewicht erkennen. Das Übergewicht in den unterschiedlichen Altersgruppen von 6 bis 19 Jahren ist zurzeit im Intervall 12,5–19,2 % fast genauso wie im Jahre 1998. Früher war das Intervall 12,8–19 %. [3]. Die Beobachtungen über den Tabakkonsum unter den 13–15-jährigen bulgarischen Schülern beweisen, dass 58,8 % von denen schon einen Versuch gemacht haben [1]. Der Drogenkonsum ist ein anderes Problem in der bulgarischen Wirklichkeit. Die folgenden Hauptgründe sind dafür angezeigt: die emotionale Unstabilität; der Wunsch von Schülern, reifer unter Gleichaltrigen zu scheinen; der Druck von den etablierten Freunden; der Kinderneugier — Was ist “Droge”?; die Depression und Missverständnisse von den Eltern in der Adoleszenz; wann die Mütter und Väter die Probleme von Kindern nicht bemerken [2].

Das Bewusstsein für diese komplexe Fragestellung fordert eine intensive Forschungsarbeit aus. Die verwendete Methode für das Sammeln der Informationen war die Befragung gewesen. Die Fragebogen folgen die Tradition nach, die noch am Anfang der 80-er Jahre im Rahmen der Untersuchung “Health Behaviour in School-aged Children Study” (HBSC Study) entwickelt wurde. Daraus erfolgt auch eine multidisziplinäre Orientierung der Forschung. Es wurden die Daten über eine breite Palette von Fragen gesammelt, die das Gesundheitsverhalten und Gesundheitsförderung betreffen. Es handelt sich um den sozialen Kontext, die Beziehung der Gesundheit gegenüber, wie z. B. das Gewicht, Lebenszufriedenheit, Hygiene; das Gesundheitsverhalten; das Risikoverhalten [4]. Mit den Skalen in den vier Bereichen sollten die Einstellungen von Schülern gemessen werden. Die Antwortoptionen reichen von “sehr leicht” bis “sehr schwierig”. Diese internationale Studie stellt immerhin nur einem allgemeinen und in

einem Sinn hypothetischen Bild der Einstellungen. So z. B. nach dieser Studie 90 % von 15-jährigen Mädchen in England und 60–69 % von rumänischen Mädchen behaupten, dass sie haben mehr als drei Freundinnen [4, p.32]. Statistisch, das ist richtig. Ob aber das mit der objektiven Wirklichkeit korrespondiert, bleibt diskutabel. Die Befragung erweitert das Wissen über die Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern, erläutern den Einfluss der Kommunikation unter den Gleichaltrigen, informiert über ihr Essverhalten, Einstellungen dem Übergewicht und der Zahnhygiene gegenüber.

Ähnliche Funktionen hat die Befragung im Rahmen des Projekts “Heterotrophie der Gesundheit in einer Population von Leuten in dem gebärfähigen Alter”. Es ist durch Universität Plovdiv finanziert. Die Untersuchung erfasst das Gesundheitsverhalten und den gesundheitlichen Lebensstil der bulgarischen Schülern und Studenten im Alter von 19 bis 35. Die Erhebung der Daten wurde mithilfe des Fragebogens, entwickelt von Prof. R. Schwarzer durchgeführt. Die Versuchsgruppe umfasst die Studenten aus den verschiedenen Fächern an der Universität in den Bereichen wie Pädagogik, Tourismus, Marketing und technische Ausbildung und die Schüler aus einer Realschule. Die Daten beschreiben die allgemeine Merkmale der Teilnehmer, ihren Krankheitsstatus, Medikamentenkonsum, aktueller Diätstatus, subjektive Einschätzung des Gesundheitszustands in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, ihren Cholesterinspiegel und Blutdruck, Ernährung und sportliche Aktivität. Die Antworten wurden in dem Format von zweistufigen, vierstufigen und fünfstufigen Skalen gegeben. Sie unterstützen das Analysieren des gesundheitlichen Verhaltens von den jungen Leuten in einer mittleren Stichprobe von ungefähr 120 Probanden.

Offensichtlich ist die Befragung eine bevorzugte Methode in den Gesundheitsforschungen. Sie decken eine breite Palette von Aufgaben ab und ermöglichen eine statistische Datenanalyse von wichtigen Informationen über den Gesundheitszustand und über das Verhalten von unterschiedlichen Versuchsgruppen. Gleichzeitig gibt es auch Beispiele für gelingende Praxis. Ein solches Beispiel ist das Projekt “Gesunde Schule” von Robert Bosch Stiftung in Deutschland [5]. Das Förderprogramm sorgt sich für die Entwicklung und Verbreitung von den erfolgreichen Initiativen in den Schul-

¹ Der Beitrag ist im Rahmen des Projekts “Heterotrophie der Gesundheit in einer Population von Leuten in dem gebärfähigen Alter”(Universität Plovdiv, Bulgarien) konzipiert.

en. Dazu gehören Beispiele für eine bewegende Schule, für die gesundheitliche Entspannung in und außer der Schule, für die Gestaltung der Räume, für die Ernährung von Schülern nach den Altersgruppen usw. Die Einschätzung von diesen Beispielen setzt die Anwendung der qualitativen Forschungsmethoden voraus. Sie erleichtern das Sammeln von nicht-standardisierten Daten durch das offene Interview, teilnehmende Beobachtung, Videographie von Fällen, Analyse von Textdokumente. Die komplexe Berührung zu der Realität verbessert das Verstehen der pädagogischen Wirklichkeit und erfüllt das statistische Modell mit einem konkreten Inhalt. Dadurch wird ein neues Spektrum von Fragestellungen in den pädagogisch orientierten Forschungen erreicht. Man kann die subjektive Sichtweisen von Probanden feststellen, die tiefen Strukturen der Schüler- und Erzieherhandlungen belegen, die Kommunikationen unter den sozialen Akteuren beschreiben.

Die oben gegebenen Beispiele sensibilisieren das Bewusstsein gegenüber dem Gebrauch, sowohl der quantitativen, als auch der qualitativen empirischen Methoden in dem Bereich der Gesundheit und des gesundheitlichen Lebensstils von den jungen Leuten. Wenn die Erste beschreiben die allgemeinen Tendenzen, zeigen die Zweite, wie wichtig die Details sein könnten. Die Begriffe in den Fragebogen wie Krankheit, Medikamente, Cholesterin, Diät richten die Aufmerksamkeit von Schülern und Studenten auf die wichtigste normative Seite des gesundheitlichen Lebensstils. Die Beobachtungen und Gespräche dienen zu der "versteckten" inneren Logik des Gesundheitsverhaltens. Der Bearbeitung der Fragestellungen im thematischen Bereich der Gesundheit von Schülern und Studenten bedarf die Anwendung beider Gruppen von empirischen Methoden. Es kristallisiert noch ein wichtiges Merkmal der Forschungen von der Gesundheit in den Bildungsinstitutionen — nämlich ihre Interdisziplinarität.

Durch die Vielfalt der Betrachtungsweisen in den interdisziplinären Forschungen wird zur Sicherung der gesundheitlichen Grundlagen des Lebens von den zukünftigen Generationen beigetragen. Unter den pädagogischen Einrichtungen könnte die Pädagogische Anthropologie besonders fruchtbar sein, weil sie die Möglichkeit für eine diskursive

und Feldorientierung der Forschung gewährleistet. Sie ermöglicht einen Ausbau der Verbindung zwischen dem naturwissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Wissen, was ein ganzheitliches Bild von der menschlichen Gesundheit widerspiegelt. Dabei könnte man alle Fragen praxisgerecht gearbeitet werden, was auf die geisteswissenschaftliche pädagogische Tradition hinweist. Die Synergie zwischen dem theoretischen und praxisnahen kulturellen Wissen leistet die notwendige Erweiterung der Thematik und Methoden für die Forschung der Gesundheit in dem pädagogischen Kontext. Als Beispiele für solche Themen könnten die Fragen, wie die Folgenden dienen:

- Wie entsteht und wie entwickelt sich der Sinn für die Gesundheit in der Lebensspanne;
- Wie entstehen die gesundheitlichen Werthaltungen und Verhaltensmustern in den unterschiedlichen Kulturen und Altersstufen;
- Existiert eine Krise in dem subjektiven Verständnis des Wohlbefindens und wie ist das mit der Gesundheit verbunden;
- Wie wird die Sinnerfahrung durch das Wissen über die Krankheit und den Tod konstituiert;
- Welche Beratungsfunktion könnte das Wissen über die Gesundheit für die Beförderung der individuellen und gemeinschaftlichen Identität in der Schule erfüllen.

Die oben angezeigten Themen visieren die Notwendigkeit für die Anwendung nicht nur von den quantitativen, sondern auch von den qualitativen Forschungsmethoden an. Unter denen spielt der Einsatz der ethnographischen Methode eine leitende Rolle in dem pädagogischen Kontext. Sie unterstützt die vielfache Beschreibung von der Gesundheit und Krankheit als zwei gegensätzliche Zustände der Heranwachsenden, erleichtert die Einschätzung der Wirksamkeit der pädagogischen Maßnahmen in der Schule, bereichert die Praxis mit den neuen Ideen. Außerdem stellt die ethnographische Methode eine aktive Interaktion zwischen den Pädagogen und Schülern dar. Sie vertieft unser Verständnis der Wirkung von Eltern auf die Entwicklung der Altersnormen und Altersstereotype, was die verborgenen Mechanismen des gesundheitlichen Verhaltens und Denkens aufdecken.

Literatur:

1. Тютюнопушене сред българските ученици — резултати от «Глобално проучване на тютюнопушенето сред младите хора — България 2002 и 2008 г.» — ръководител д-р Ант. Манолова, дм. Министерство на здравеопазването. Национален център по опазване на общественото здраве (GYTS — Bulgaria)
2. Наркомания сред децата в училище. Общност Ново начало. <http://novonachalo.net/narkomania-sred-decata-v-uchilishtata.html>.
3. Цанева, Цв. Официална статистика за затлъстяването на българските деца. <http://www.hera.bg/s.php?n=3381>
4. Curie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M. et.al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/publications/2012/social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people>. — health-behaviour-in-school-aged-children-hbcs-study
5. Gesundheitsförderung in der Schule, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, 2000

Проблемы и перспективы внедрения национально-регионального компонента в образовательную деятельность ДШИ № 7 г. Ижевска

Зурнаджян Гюзель Таировна, директор;
Балашова Алла Владимировна, методист
МБУ ОО ДО «Детская школа искусств № 7» г. Ижевска

Президент РФ В. В. Путин в своей статье «Россия: национальный вопрос» подчеркнул: «...для нашей страны — с ее многообразием языков, традиций, этносов и культур — национальный вопрос, без всякого преувеличения, носит фундаментальный характер...».

По вопросу образования Владимир Владимирович отметил, что: «Гражданская задача образования, системы просвещения — дать каждому тот абсолютно обязательный объем гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа».

Федеральный закон «Об образовании в РФ» формулирует в качестве принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования воспитание взаимоуважения, гражданственности, патриотизма, ответственности личности, а также защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства (ст. 3).

В Муниципальном бюджетном учреждении образовательной организации дополнительного образования «Детская школа искусств № 7» г. Ижевска ведется планомерная и систематическая работа по изучению, сохранению и популяризации культурных ценностей народов Удмуртии.

Преподаватели отделения изобразительного искусства проводят занятия по предметам «станковая композиция», «лепка», «прикладная композиция», по таким темам как «Орнаменты удмуртского народа», «Национальные украшения», «Технология изготовления куклы», «Национальные сувениры», отражающими этнокультурные особенности культуры региона. Проходят выставки работ преподавателей и обучающихся не только в стенах школы, но и в других образовательных организациях, например: прогимназия им. Кузубая Герда (выставка кукол «Дружба народов»), библиотека № 19 (выставка художественных работ «Мой город», «Литературные фантазии»), Министерство культуры и туризма УР (выставка художественных работ «Цвета радуги»).

В целях приобщения учащихся к музыкальной культуре удмуртского народа, преподаватели включают в репертуар детских творческих коллективов «Горлица», «Незабудка» лучшие образцы удмуртского фольклора; хор мальчиков «Вперед, мальчишки!», ансамбль скрипачей, ансамбль преподавателей «PianoMix» и фортепианный квартет — произведения удмуртских композиторов. Они звучат на тематических школьных концертах, на концертных площадках района, города, республики и городах России; конкурсных и фестивальных выступлениях различного уровня.

Традиционными стали концертные программы преподавателей и обучающихся школы, посвященные годовщине Государственности Удмуртской Республики. Форма проведения этих традиционных мероприятий интересна и разнообразна — это и экскурсии в ЦДПИ УР, художественно-оформительские мастерские Национального театра УР, Государственного театра оперы и балета УР им. П. И. Чайковского; наблюдение за репетициями Удмуртского государственного театра фольклорной песни и танца «Айкай», Государственного ансамбля народной песни, музыки и танца «Танок», Академического Ордена Дружбы народов ансамбля песни и танца УР «Италмас»; творческое общение с композиторами и деятелями УР, а также проведение мастер-классов по изготовлению поделок с использованием национального орнамента для обучающихся школы и жителей района.

Впервые состоялся школьный конкурс по предмету МХК, на котором обучающие школы представили доклады, связанные с вопросами истории и культуры Удмуртии: «Орнамент в удмуртском костюме», «Ижевские крокодилы. Миф № 1», «История и современность архитектуры моего города Ижевска».

Сотрудничество с государственными и муниципальными театрами, музеями, библиотеками, творческими союзами расширяет социальное пространство ДШИ № 7. В результате сотворчества детей друг с другом и со взрослыми возникают новые группы взаимодействия, происходит социализация детей в историко-культурном пространстве города, формирование и развитие познавательного интереса в области истории и культуры народов, проживающих на территории Удмуртской Республики.

Исходя из нашего практического опыта реализации национально-регионального компонента, и согласно статьи 12 Федерального закона «Об образовании в РФ», отмечающей, что содержание образования «должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (ФЗ «Об образовании РФ, ст. 12), мы пришли к осознанию необходимости переосмыслить цель, задачи и содержание образовательной деятельности в плане преподавания национально-регионального компонента.

На наш взгляд, формирование и развитие у обучающихся этнического самосознания и культуры межэтнических отношений должно стать целью нового содержания преподавания национально-регионального компонента. Достижение данной цели возможно в ходе решения следующих задач:

- формирование ценностных ориентиров, морально-этических норм у подрастающего поколения, через познание и позиционирование самого себя как носителя определённой культуры;
- формирование и развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе принципов гуманизма;
- формирование и углубление основ гражданской идентичности посредством воспитания чувства сопричастности к истории и культуре народов, проживающих на территории Удмуртии, России;
- формирование у детей понимания и принятия этнического многообразия мира;
- формирование психологически комфортных условий общения, сотрудничества на основе доброжелательности, внимания и уважения к людям.

Для реализации поставленной цели и задач считаем необходимым проведение ряда мероприятий:

- разработку Образовательной программы МБУ ОО ДО «Детская школа искусств № 7» с учетом цели и задач по формированию у обучающихся культуры межэтнических отношений;
- реализация плана мероприятий Образовательной программы в образовательном процессе ДШИ № 7;
- анализ результатов реализации Образовательной программы.

Предполагаемые шаги для достижения цели:

1. Отражение в учебном материале идей, содействующих взаимопониманию, диалогу культур, усилению чувства солидарности и равенства между людьми.
2. Ориентация на использование материала, относящегося к музыкальной и художественной культуре региона, предполагает расширение содержания и структуры деятельности преподавателей ДШИ.

Литература:

1. Вяземский, Е. Е. Национально-региональный компонент исторического образования: пособие для учителя / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М.: Просвещение, 2008.
2. Горлова И. Свет культуры в мире информации // Кубань: проблемы культуры и информатизации. 1995.
3. Давидович В. Е., Жданов Ю. А. Сущность культуры. Ростов н/Д, Изд-во Рост. Ун-та 1979.
4. Путин, В. В. Россия: национальный вопрос / В. В. Путин // Независимая Газета. — 2012. 23 января.
5. Слостенин В. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993. Сохор А. Музыкальная культура общества. — В кн.: Вопросы социологии и эстетики музыки. Л., 1980. Т. 1. 4.
6. Современные проблемы истории образования и педагогической науки. М., 1994. Т. 1. Ч. 1. 2.
7. Тарасова Л. А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

3. Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса через систематическое и целенаправленное включение регионального материала в образовательную деятельность

4. Создание комплексных учебных программ, концертно-выставочных мероприятий, в которых региональное содержание находится во взаимосвязи, что позволит обобщить и систематизировать знания культуры народов, населяющих Удмуртскую Республику.

В связи с рассматриваемым вопросом нами выявлены следующие проблемы и перспективы внедрения национально-регионального компонента в образовательную деятельность ДШИ № 7 г. Ижевска:

Проблемы:

1. Недостаточное научно-методическое и учебное обеспечение образовательного процесса в ДШИ № 7 для разработки учебных программ, включающих национально-региональный компонент.
2. Владение методикой преподавания фольклора, с учетом национальных особенностей разных народов, населяющих УР.
3. Недостаточная межпредметная интеграция в вопросах изучения национальных особенностей культуры народов УР.

Перспективы:

1. Организация методической деятельности преподавателей в направлении изучения и внедрения в учебный процесс национально-регионального компонента, с учетом национальных особенностей разных народов, населяющих УР.
2. Развитие познавательной активности преподавателей и обучающихся через нахождение взаимосвязи национального фольклора народов, населяющих УР и академических традиций.
3. Развитие исследовательской деятельности преподавателей и обучающихся посредством изучения творческих достижений известных деятелей искусств, проживающих на территории УР.

Проектно-проблемный подход в решении задач повышения качества обучения и воспитания

Насретдинова Ляля Минигалеевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Хусаенова Альбина Ауфатовна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела;
Асадуллина Танзиля Салаватовна, ассистент;
Газимов Аданис Хайруллович, кандидат медицинских наук, доцент
Башкирский государственный медицинский университет

Опережающий характер профессионального образования требует формирования готовности выпускника к работе в условиях технологий «завтрашнего дня», в том числе за счет повышения его адаптационных возможностей. Возникает потребность в таком результате образования, когда его конечным продуктом становится компетенция (компетентность) — актуализированное в определенной профессиональной ситуации потенциальное действие [1].

Важнейшей педагогической проблемой сегодня стало внедрение в образовательный процесс средств и методик, помогающих обучающимся «открывать» себя, раскрывать свою личность. Критерием успешности для обучающегося становится не столько результативность в изучении предметов, сколько отношение человека к возможностям собственного познания и преобразования природы, истории, самого себя.

Большие возможности в этом плане открывает проектная деятельность, направленная на духовное и профессиональное становление личности студента через активные способы действий. Студент, работая над проектом, проходит стадии:

- планирования;
- анализа;
- синтеза;
- активной деятельности.

В современной же педагогике метод проектов используется наряду с систематическим предметным обучением как компонент системы продуктивного образования. В своей практике мы используем данный метод при проведении научно-исследовательской работы со студентами во внеурочное время.

При организации работы студентов по методу проектов возможна не только индивидуальная самостоятельная работа студентов, но и групповая. Это позволяет приобретать коммуникативные навыки и умения: работа в группе в разнообразных качествах, рассмотрение различных точек зрения на одну проблему. Выступление перед аудиторией вынуждает структурировать излагаемую информацию, чтобы донести ее до слушателей. Работа над моделью, графиками, диаграммами развивает ответственность за решение, пространственное воображение, объемное видение проекта, умение работать в группе.

Учебные проекты, как правило, содержат в себе проблему, требующую решения, а значит, формулируют одну или несколько задач. Но эта задача должна быть привлекательна своей формулировкой и стимулировать повышение мотивации к проектной деятельности. Используя проект-

ный метод обучения, студенты постигают всю технологию решения учебных задач — от постановки проблемы до представления результата. Проекты создаются по самым разным областям медицинской деятельности, благодаря чему студенты знакомятся со «взрослыми» проблемами, приобретают навыки решения актуальных вопросов современности, связанных с экологией, экономикой, здоровьем человека и природы. Через приобретаемый опыт происходит знакомство с будущей профессией, приобретаются практические навыки. Достигается связь теоретических знаний с практическими умениями. Наконец, метод проектов имеет богатые дидактические возможности как для внутрипредметного, так и для межпредметного обучения. Выполнение проектной работы можно рассматривать как один из способов преодоления психологических барьеров в индивидуальном саморазвитии личности. В процессе выполнения проекта многие студенты впервые преодолевают также и привычную дидактическую среду, для которой характерна процедура объяснения — инструкции. Потом следует предъявление образца действия, затем — воспроизведение по образцу. Студенты впервые встречают задачи, у которых нет единственно правильного решения. Мы сталкиваемся с боязнью ошибочных действий, которая усиливается страхом перед снижением оценки. Часто студенты боятся обращаться за помощью, открыто сообщать о возникающих проблемах. В этом случае стараемся стимулировать обращение студентов за конструктивной помощью, правильное составление такого запроса. В проектной деятельности студенты понимают необходимость нахождения решения, стремление к результату. Хорошим подспорьем к подведению студентов к научно-исследовательской работе, проектному методу стало использование теории поэтапного (планомерного) формирования знаний, умений и умственных действий П. Я. Гальперина, Н. А. Талызиной, которая предполагает три подсистемы:

- 1) учение об ориентировочной деятельности;
- 2) учение о типах и видах действий;
- 3) учение об этапах формирования умственных действий:
 - а) мотивационный как этап создания положительной мотивации учения;
 - б) этап составления схемы ориентировочной основы действия;
 - в) этап выполнения действий в материальном или материализованном виде, с развернутостью всех входящих в него операций и с осознанием каждой из них;

- г) этап преобразования материализованного действия (или его ориентировочной части) во внешне речевое;
- д) этап формирования действия в беззвучной устной речи;
- е) этап формирования действия в умственной форме.

Использование данной технологии, основанной на психологических принципах, особенно значимо в работе с первокурсниками. Контингент наших студентов разный: есть студенты из городских школ с неплохой учебной базой и сформированными навыками самостоятельной работы, есть студенты из близлежащих районов, из сельских школ, мало знакомых с исследовательской работой, работой с первоисточником, дополнительной энциклопедической литературой. С первых дней обучения студенты должны готовить сообщения, доклады, представлять в течение года рефераты. Подготовленные учащиеся неплохо справляются с данными видами работы, а со студентами из сельских школ приходится проводить индивидуальную подготовительную работу. В этом случае технология П. Я. Гальперина оказывает неоценимую услугу. Она помогает преодолеть психологический барьер при работе с первоисточником, научными трудами. Студент учится выделять главную мысль, подкреплять ее фактами, тем самым развивая логическое мышление. На следующем этапе студент развивает навыки научного подхода:

Литература:

1. Хусаенова А. А. Компетентный подход в высшем образовании // Образование и воспитание. — 2015. — № 4. — С. 23–26.

Чтобы город стал краше...

Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Все началось с занятия по внеклассному чтению, на котором ученики 4 класса познакомились с замечательным произведением Н. Н. Носова «Незнайка в Солнечном городе». Мечтой Н. Н. Носова были ухоженные города, утопающие в зелени и цветах, с фонтанами, создающими красоту и уют. В настоящее время родной город ребят стал воплощением желаний писателя. Приезжающие в Старый Оскол люди восхищаются чистотой, ухоженностью улиц, парков, скверов, обилием зелени, цветов. Горожане гордятся тем, что Старый Оскол — один из самых благоустроенных и озеленённых городов нашей области.

Несмотря на то, что город стал краше, не все жители включились в облагораживание близлежащей территории

аргументированно доказывает ключевые понятия, учится сопоставлять факты.

На следующем этапе воспроизводит свою работу: выступает с сообщением перед группой, тем самым закрепляет в уме материал исследования. Таким образом, у студента появляется желание, потребность в новой деятельности. Он уже не довольствуется просто выявлением каких-то фактов из готового источника, а пробует сам анализировать, исследовать, добиваться результата. С такими исследовательскими работами студент, группа студентов могут выступать на научно-практических конференциях.

В прошедшем учебном году нами была опробована форма работы «Проектно-проблемный подход» со студентами с целью формирования творческого мышления, закрепления исследовательских навыков, умений анализировать и синтезировать полученные знания. Проектно-проблемная образовательная технология включает такие виды деятельности, как учеба, общение, творческий труд. Студенты попадают в специфические условия активной, самостоятельной творческой деятельности, существенной составляющей которой является исследовательская работа.

Таким образом, применение современных педагогических технологий ведет к совершенствованию учебного и воспитательного процессов, улучшению профессиональной практической подготовки будущих специалистов, более тесной взаимосвязи теории и практики, повышению качества обученности и воспитанности студентов.

и бережно относятся к ним. Младшие школьники решили украсить живыми цветами часть своего пришкольного участка на весь теплый сезон? Их даже не нужно будет срезать, и ставить в вазу — они будут постоянно радовать глаз. Неплохая идея, не правда ли? Могут ли школьники помочь в решении этой проблемы взрослым? Всевозможные варианты решения этой проблемы рассматривались ими: от мысли о дежурстве в летнее время у цветников до идеи активного участия обучающихся школ города в озеленении клумб, расположенных как на территории школы, так и возле жилых домов.

Сначала обучающиеся расспросили родителей, которые работают на разных промышленных предприятиях го-

рода и узнали, что здешние фабрики и заводы стали инвесторами благоустройства. Рабочие стали соревноваться друг с другом.

Всем классом отправились дети на экскурсию по городу и убедились в том, что результат превзошел все ожидания, и сегодня воочию все жители города могут увидеть плоды этого состязания. Так, например, территорию в районе реки Оскол заводчане полностью изменили за короткое время. Заросшее камышом и неухоженное место выровняли, облицевали берег плиткой и разбили прекрасную площадь с фонтаном. Рукотворная набережная с романтическим названием «У старой мельницы» стала любимым местом отдыха, как взрослых, так и детей. Самый красивый цветник и по разнообразию растений, и по цветовой гамме дети увидели на улице Ленина рядом со зданием администрации. Здесь всё радует глаз и поднимает настроение.

На сайте города четвероклассники прочитали, что несколько лет назад была принята программа «Фонтаны Оскола». Прежде всего, привели в порядок гидросквер в микрорайоне Жукова. Его обновили и реконструировали: чаши фонтана сделали с подсветкой и разным уровнем водных струй. Несколько новых мини-фонтанов недавно появились в скверах по всему городу. Все это ученики видели и во время экскурсии по городу.

Далеко не все школьники знают, что красоту на староскольских улицах создают работники МУП «Зеленстрой», которые вкладывают в это дело не только свои знания, умение, опыт, но и душу. Обучающиеся вместе с родителями побывали в теплицах предприятия и своими глазами увидели, что более миллиона различных растений, в том числе и цветочной рассады, которая ранней весной высаживается в грунт в городских парках, скверах. На предприятии работают истинные мастера своего дела. Сейчас сотрудниками уже произведена закупка хвойных деревьев для разбивки первого в округе елового парка. Помимо хвойных деревьев в Старом Осколе в скором времени появятся и плодово-ягодные, будет разбит сад цветов.

А что может сделать 4-й класс, чтобы город стал еще краше, чтобы красивее стало в школьном парке? Изучив разнообразный материал по озеленению, обучающиеся поставили перед собой несколько вопросов. Можно ли уменьшить количество неухоженных клумб в нашем городе и сделать наш город еще краше? Как создать дизайн клумбы своими силами? Какие мероприятия можно предложить для решения этой проблемы? Исходя из данных вопросов, сформулированы цель и задачи проекта. Цель проекта: обучение младших школьников рациональной деятельности в природе, при которой сознательно, целенаправленно, планомерно развивается взаимодействие с ней, познавательная, творческая, общественная активность школьников. Задачи: изучение вопроса создания дизайна клумб; изготовление фотоальбома «Цветники

Старого Оскола»; создание эскизов и макетов цветников для школьных клумб.

В ходе реализации программы ученики разделились на 5 групп, каждая из которых отвечала за решение конкретной задачи. Группой историков были изучены некоторые вопросы дизайнерского искусства оформления цветников. Группой географов — краеведов было проведено исследование пришкольных участков, пригодных для обустройства клумб и выполнен план пришкольных участков. Фотографы создали фотоальбом с изображением цветников города. Группа художников создала эскизы будущих клумб. Группой дизайнеров изготовлены макеты клумб для трех пришкольных участков. Группа по связям с общественностью предложила директору школы, Лебедевой Татьяне Михайловне, эскизы и макеты будущих цветников для дальнейшего воплощения проекта в жизнь.

Ученики просмотрели несколько книг, использовали ресурсы Интернета и выяснили, как оформляются цветочные клумбы, границы клумб, правила подбора цветов по окраске, правила подбора цветов по времени цветения. Была дана физико-географическая характеристика территории школы у входа в здание, пригодной для обустройства клумб, создан план цветников. Учитывая весь изученный материал, школьники остановили свой выбор на растениях, легко приживающихся в нашем крае.

Таким образом, результатом работы младших школьников по данной проблеме стали: знакомство с дизайнерским искусством цветников; подготовлены сообщения по данной теме на уроках окружающего мира, изобразительного искусства и художественного труда; исследованы пришкольные участки, пригодные для обустройства цветников, составлен их план; создан фотоальбом с изображением цветников города, альбом эскизов будущих клумб; изготовлены 2 варианта макетов клумб для трех пришкольных участков; директором школы принят проект оформления пришкольной территории для дальнейшего воплощения в жизнь.

Проектная деятельность в школе позволяет сделать еще один шаг в направлении развития школьников. Она создает вполне конкретный продукт, направленный на изменение реально существующей ситуации. Очевидно, что есть и другие виды деятельности, которые сегодня успешно «приживаются» в нашей школе. Это, например, научно-исследовательская деятельность, ориентированная на приобретение школьниками новых знаний. В ней формируются не только созидательные, но именно исследовательские навыки анализа, сравнения и сопоставления, умение формулировать гипотезы и доказывать. Все это помогает Российской школе обеспечивать не только качественную подготовку учащихся в направлении академических знаний, но и практико-ориентированную подготовку будущего страны.

Литература:

1. Дубова, М. В. Всё узнаю, всё смогу. Пособие по проектной деятельности в начальной школе (2–4 классы) / М. В. Дубова. — М.: Баласс, 2010. — 64 с., ил. (Образовательная система «Школа 2100»).
2. Дубова, М. В. Организация проектной деятельности младших школьников: Практическое пособие для учителей начальных классов. / М. В. Дубова — М.: Баласс, 2010. — 80 с. (Образовательная система «Школа 2100». Серия «Методическая библиотека учителя начальных классов»)

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Стратегический проект «Поколение Z выбирает чистую воду» Центра дополнительного образования «Экология детства»

Логинова Александра Александровна, кандидат педагогических наук, директор МБОУ ДОД «Центр дополнительного образования «Экология детства» г. о. Самара

Теплых Светлана Юрьевна, кандидат технических наук, президент Самарская городская общественная организация «Союз молодых ученых»

Шубина Оксана Константиновна, зам. директора по научно-методической работе

В России 2017 год объявлен Годом экологии. Наш эколого-краеведческий проект задуман как площадка для формирования нового мышления детей и взрослых в отношении экологической ситуации в городе. Для этого мы привлекаем наших партнеров: специалистов и ученых.

Планируется охватить порядка 120 учащихся школ города и воспитанников Центра в возрасте 12–14 лет (6–8 классы) (Ленинский, Самарский, Железнодорожный, Октябрьский районы) и 12–15 педагогов школ и Центра.

Проект построен на сетевом взаимодействии.

Наши социальные партнеры:

1. «Архитектурно-строительный институт» Самарского государственного технического университета, кафедра «Водоснабжения и водоотведения».
2. Самарская городская общественная организация «Союз молодых ученых».
3. Детский образовательно-оздоровительный центр «Волгаренок» городского округа Самара.
4. ГБОУ ЦРТДЮ «Центр социализации молодежи».
5. Самарский областной историко-краеведческий музей им. П. В. Алабина.
6. ГБОУ ДОД «Самарский областной эколого-биологический центр».
7. Агробиостанции Самарского государственного педагогического университета.
8. Центр туризма и отдыха «У-РА!».
9. Самарский театр юного зрителя «САМАРТ».
10. Центр НИИ гигиены и экологии человека Самарского государственного медицинского университета.

Социальная значимость проекта направлена на развитие деятельности детей и подростков города по естественно-научному направлению, помощь учащимся в выборе их будущей профессии.

Основные мероприятия: квест-игра, дидактический театр, лабораторные исследования проб воды и почвы, практические занятия в лабораториях Самарского государственного

технического университета под руководством молодых ученых г. о. Самары, научно-исследовательские работы, создание блога участников проекта, издание Интернет-журнала «ЭКОЛИС». участие в межвузовской конференции на базе Самарского государственного технического университета.

Центральное мероприятие проекта — **городская профильная эколого-краеведческая смена.**

В результате учащиеся и педагоги образовательных учреждений города получают возможность исследовательской, практической и творческой деятельности и перспектив её продвижения (через непосредственное общение, общение в социальных сетях и издание экологической газеты).

Риски, которые могут возникнуть:

- нежелание одного из социальных партнеров продолжать сотрудничество. В этом случае существует возможность взаимозаменяемости. Например, если из проекта выйдут молодые ученые, то их место займут специалисты из других ВУЗов (агробиостанции социально-педагогического университета, НИИ гигиены и экологии человека);
- отсутствие возможности провести профильную смену на базе ДООЦ «Волгаренок». В этом случае предусмотрен вариант организации краткосрочной смены на базе одной из школ города в дневное время.

Проблемой является отсутствие достаточного количества интересных программ естественно-научной направленности в образовательных учреждениях города, отсутствие интересных и доступных форм работы с детьми в естественно-научной области. Недостаточно внимания уделяется потребностям детей в занимательной форме изучать такие науки как химия, биология, экология. Слабо используются возможности интернет-сетей для организации этой деятельности.

Цель: привлечение внимания детей и подростков города к научно-исследовательской деятельности в сфере есте-

ственно-научных дисциплин, повышение экокультуры молодого поколения Самары.

Задачи:

1. Содействовать познавательной активности подрастающего поколения горожан и включенности их в социокультурную и градоэкологическую среду Самары.

2. Объединить образовательный и воспитательный потенциал общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного и высшего образования, организаций экологического профиля в целях экологического просвещения и воспитания юных граждан Самары.

3. Ориентировать подростков на получение профессий, связанных с экологией.

4. Стимулировать учащихся на занятия научно-исследовательской работой в области естественных наук.

Проект представляет сетевое взаимодействие, реализуемое в следующих формах.

Форма: квест-игра на основе исторического и краеведческого материалов (по древнеславянской мифологии; ландшафту, геологическому строению, растительности Самарского края).

В игре участвуют команды по 10–12 человек во главе с руководителями-педагогами (всего 120 человек).

Внутри команды делятся на «Юных ученых», «Юных журналистов», «Юных блогеров», «Юных ландшафтных дизайнеров», «Юных краеведов».

«Юные ученые» посещают экскурсии в ВУЗы и на предприятия, получают возможность провести лабораторные исследования воды и почвы в лабораториях СГТУ под руководством молодых ученых, а затем оформить свои исследования в работы и представить наиболее интересные на межвузовской конференции.

«Юные журналисты» освещают ход игры и работу других участников на страницах сайта Центра, разрабатывают номера Интернет-журнала «ЭКОЛИС»;

«Юные блогеры» ведут блог в сети Интернет, где обсуждаются нюансы игры, даются задания командам в интерактивном режиме, проводят конкурсы комиксов на экологическую тематику, проводят интерактивный ГИК-фестиваль.

«Юные ландшафтные дизайнеры» занимаются опытно-экспериментальной работой с растениями и создают свои композиции.

«Юные краеведы» ищут информацию по темам, с которыми будут связаны экскурсии, и знакомят с ней всех участников игры, разрабатывают свои предложения по посещению интересных мест Самары и края.

Базовые площадки: помещения Центра дополнительного образования «Экология детства», лаборатории Самарского государственного технического университета, агростанция Самарского государственного социально-педагогического университета, Самарской областного эколого-краеведческого центра, ДООЦ «Волгаренок», Центр социализации молодежи, школы города.

Для каждой команды разрабатывается индивидуальный маршрут, в который включаются мероприятия и тематические занятия, а также экскурсии в различные ВУЗы и заповедные места Самарской области в зависимости от поставленной экологической проблемы перед этой командой;

За выполнение некоторых заданий во время общей игры команды будут поучать руны и складывать их в свой сундучок. Параллельно команды могут принимать участие в городских экологических конкурсах в соответствии с планом департамента образования, за что тоже будут получать дополнительные руны. Получив руну и разгадав ее значение, команда должна зайти в группу в контакте, используя значение руны как пароль для входа и получить очередное задание;

По итогам игры будут объявлены победители: команда лучше всех выполнившая миссию, а также команда, получившая большее количество рун

Этап	Сроки	Содержание деятельности
Подготовительный	октябрь, ноябрь 2016	<ul style="list-style-type: none"> разработка проекта проведение обучающего семинара для педагогов, подготовка реквизита, презентаций и видеоматериалов подписание договоров о сотрудничестве с социальными партнерами составление сценариев игровых программ
Организационный	ноябрь 2016	<ul style="list-style-type: none"> набор команд объяснение правил игры определение наставников определение миссии и постановка экологической проблемы перед командой
Основной	декабрь 2016 — ноябрь 2017	<ul style="list-style-type: none"> экскурсии в ВУЗы, где готовят специалистов по экологии научно-исследовательская работа команд по изучению состояния воды и почвы из различных источников на территории Самарской области (на базе научных лабораторий при ВУЗах и СЭС) проведение образовательно-познавательных игровых программ и дидактического театра на тему экологии воды и почвы

Этап	Сроки	Содержание деятельности
		<ul style="list-style-type: none"> • экскурсии в краеведческий музей и заповедные места Самарской области • тематические уроки-экскурсии в ботаническом саду СамГУ по экологии • тематическое занятие на базе Агробиостанции Самарского государственного педагогического университета • тематические занятия и экскурсии в ГБОУ ДОД «Самарский областной эколого-биологический центр» • мастер-класс по ландшафтному дизайну «Мини-сад в плоске» • организация профильной эколого-краеведческой смены на базе ДООЦ «Волгаренок» • подготовка и проведение научной конференции для команд по итогам их научно-исследовательской деятельности • участие учащихся школ с лучшими работами в Межвузовской студенческой научно-технической конференции • организация и проведение конкурса экологических мини-спектаклей (дидактического театра) по экологическому просвещению (на базе САМАРТа)
Итоговый	декабрь 2017-февраль 2018	<ul style="list-style-type: none"> • проведение итоговой научной конференции для команд • подготовка и издание сборника материалов конференции • распространение сборника материалов среди школ Самары • показ экологических спектаклей команд для школьников Самары • составление информационно-аналитического отчета по итогам проекта • распространение методических материалов по итогам проекта среди ОУ Самары • размещение материалов проекта на сайте Центра, • участие во Всероссийских дистанционных конкурсах методических материалов

Организаторы проекта — педагоги ЦДО «Экология детства», которые взаимодействуют со всеми участниками проекта и социальными партнерами. В свою очередь, социальные партнеры также могут взаимодействовать между собой (например, организация брейн-ринга невозможна без взаимного сотрудничества субъектов проекта; то же самое и по поводу проведения городской профильной смены).

Критерии оценки эффективности:

- 1) массовое участие в проекте (как очное, так и заочное);
- 2) доступность информации, размещенной на сайте ЦДО «Экология детства», через группы «В Контакте», «Фейсбук», а также листовку «ЭКОЛИС»;
- 3) количество и качество проведенных исследований в рамках проекта и представленных работ на межвузовскую конференцию в апреле 2017 года;
- 4) голосование участников проекта в блоге.

1200 учащихся и 20 педагогов города непосредственно поучаствуют в квесте, проведут исследование воды и почвы, посетят экскурсии, станут участниками конференции и профильной смены.

Примерно 200 учащихся примут участие в городской профильной эколого-биологической смене.

До 500 человек в сети Интернет получают возможность увидеть ход проекта через фото и видео, а также обсудить экологические проблемы, написать статью в Интернет-журнал на экологическую тему.

Дети приобретут навыки работы по изданию Интернет-журнала и созданию блога, проведению и участию в виртуальных конкурсах (например, комиксы на экологическую тематику).

В результате должно измениться отношение детей к использованию воды, сохранению почвенных ресурсов, изучению способов очистки воды и почвы, а также в будущем дети возможно выберут те специальности, которые так или иначе будут связаны с экологией.

Методы ознакомления детей с изобразительным искусством

Хакимова Гульнора Абдумаликовна, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Искусство — самый прекрасный, самый строгий, самый радостный и благой символ из вечного, не подвластного стремления человека к добру, к истине и совершенству.

Томас Манн

Изобразительное искусство является художественным отражением действительности в зрительно воспринимаемых образах.

Формирование интересов, потребностей личности школьника осуществляется различными средствами, в том числе и средствами изобразительного искусства. Успех здесь обеспечивается лишь тогда, когда учащийся наряду с самостоятельной изобразительной деятельностью подготовлен к восприятию различных картин, рисунков, скульптур и произведений декоративно — прикладного искусства. Огромную и незаменимую роль в этой работе играет педагог.

Современный учитель изобразительного искусства, наряду со многими качествами, должен уметь рисовать и писать красками, уметь владеть разными изобразительными техниками и материалами. Он должен понимать язык изобразительного искусства, хорошо разбираться в законах композиции и отлично знать историю искусства. Также, современный учитель должен быть и педагогом, то есть знать методику художественной педагогики, изучить возрастные особенности школьников, дидактические принципы воспитания и обучения. У учителя изобразительного искусства должен быть широкий кругозор, он должен быть глубоко образованным, способным активно и действенно осуществлять художественное, эстетическое и трудовое воспитание.

У детей должна воспитываться любовь к искусству и к произведениям искусства, нужно вызывать к ним интерес, так постепенно формируется способность эстетически воспринимать произведения искусства.

Развивая эстетическое восприятие у детей, педагог должен направлять их внимание не только на содержание изображенного, но и на форму выражения образа и на средства изображения, они делают этот образ выразительным.

Эстетическому и художественному воспитанию подрастающего поколения надо придавать огромное значение. Особая роль эстетического воспитания принадлежит искусству. Характерными особенностями искусства, является отражение действительности в художественных образах. Они действуют на сознание и чувства человека, воспитывая в нем определенное отношение к событиям и явлениям жизни, так же помогают глубже познать действительность. Посредством искусства воспитываются умение видеть типичное, характерное, обобщать наблюдаемые явления.

В формировании личности ребенка, большое значение имеют разнообразные виды художественно — творческой деятельности: рисование карандашом, работа акварелью, лепка из пластилина, аппликация и создание различных

композиций из природных материалов. Такие виды занятий дарят детям радость познания и творчества. Испытав такое чувство однажды, ребенок будет стремиться в своих рисунках, аппликациях, поделках рассказать о том, что он узнал, что увидел и пережил.

Изобразительная деятельность ребенка, которой он начинает овладевать, нуждается в квалифицированном руководстве. Для того чтобы развить у каждого воспитанника творческие способности, заложенные природой, педагог сам должен разбираться в изобразительном искусстве, в детском творчестве, так же владеть необходимыми способами художественной деятельности. Положительное эмоциональное состояние ребенка на занятии, является обязательным условием для развития его творчества.

Детям интересно и небезразлично, как относятся к результату их творческой деятельности родители и педагоги.

Они стараются вызвать интерес окружающих и стремятся показать выполненную ими работу. Для того чтобы правильно и со вниманием относиться к творчеству школьников и активно направлять их развитие, об этом важно помнить начинающему педагогу.

Одним из главных условий успеха в обучении детей изобразительной деятельности и развития их творчества, является индивидуальный подход к каждому ребенку. Чтобы осуществить такой подход, надо внимательно наблюдать за детьми в процессе их деятельности. Так же нужно отмечать, что характерно для каждого школьника, что им удается в процессе работы, а что нет, какие трудности возникают у ребенка в творческом процессе.

Дети отличаются друг от друга характером восприятия, который зависит от того, как ребенок владеет способами восприятия. Некоторым детям, имеющим богатый опыт восприятия, достаточно посмотреть на предмет, и у них складывается отчетливый образ, позволяющий отразить предмет в рисунке, лепке или аппликации.

В первую очередь педагог должен воспитать у детей интерес и любовь к произведениям искусства, вызывая к ним внимание. Постепенно он будет формировать способность эстетического восприятия. Рассматривая картину или скульптуру, интересуются, что изображено на картине, узнают знакомые предметы и явления, знакомятся с теми, которых ранее не знал.

Развивая эстетическое восприятие, нужно направлять внимание детей не только на содержание изображенного, но и на форму выражения образа и на средства изображения, они делают образ выразительным. После знакомств с произведениями искусства, школьники не просто знако-

мятся с явлениями жизни, они так же получают представления об искусстве и обо всем прекрасном, которое нас окружает. Так они учатся эстетически осваивать жизнь.

Эстетические оценки в свою очередь включают и нравственные суждения, что хорошо и что плохо. Каждый возрастной период школьника имеет свои особенности.

Педагог все время должен поддерживать диалог, учить школьников правильно мыслить, их некоторые характерные признаки тем самым помогает лучше понять содержание. Очень полезно повторное рассматривание и описание картин: знакомое произведение вызывает оживленные высказывания. Примечательно, что дети обязательно отмечают те детали, которые не заметили в первый раз. Цель бесед должна быть иной, следует рассказать не только о том, что изображено на картине, но и о том каким способом это изображено.

Рассказать им историю создания этой картины, и конечно же, познакомить их с автором, художником этого произведения. Разумеется, самим детям трудно будет связано

изложить содержание картины, этому их должен будет научить педагог. Его рассказ по картине должен быть по возможности образным, выразительным, чтобы вызвать интерес, создать определенное настроение.

Беседа должна начинаться с рассказа самого педагога, а затем с помощью вопросов он привлекает и школьников к активному выражению своих впечатлений. В заключении педагог высказывает свое мнение о картине, обобщая ответы детей.

Очень эффективно организовывать экскурсии для школьников в музеи, на выставку изобразительного и прикладного искусства. Во время экскурсии дети с интересом посмотрят экспонаты музея или выставки и послушают пояснения сотрудников музея.

Искусство пробуждает в человеке не только эстетические, но и нравственные чувства, способствуют формированию нового, более высокого понимания явлений, которое может проявиться в его поступках, в поведении, в отношении к окружающим.

Литература:

1. Т. С. Комарова. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию.
2. А. Д. Алехин. Изобразительное искусство: Художник. Педагог. Школа.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Взаимосвязь нарушений звукопроизношения с аномалиями строения органов артикуляции

Богатырева Алла Вячеславовна, учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В.В. Колесника

За последнее время, по данным статистики, существует тенденция к значительному увеличению количества детей с речевыми нарушениями. Нарушения речи носят разнообразный характер, но для родителей наиболее очевидно и значима звукопроизносительная сторона речи, с чем они и обращаются к логопедам. Речь маленьких детей в период ее формирования может отличаться недостатками звукопроизношения, но все возрастные «неправильности» звукопроизношения в норме исчезают у детей к 4–5 годам. Однако, в силу различных причин у некоторых детей возрастные звукопроизносительные дефекты не исчезают, а принимают стойкий характер и такое нарушение речи называется дислалией. Одна из причин механической дислалии — анатомические дефекты периферического отдела речевого аппарата (языка, губ, зубов, верхней и нижней челюсти, мягкого и твердого неба). Среди аномалий органов артикуляции, предрасполагающих к нарушению произношения звуков речи, наиболее распространены: укороченные уздечки языка и губ, а также дефекты в строении челюстей, что приводит к аномалии прикуса. Что такое прикус, и какие это нарушения?

Прикус — взаиморасположение верхних и нижних зубных рядов при смыкании относительно друг друга. Нормальным считается такой прикус, когда при смыкании верхние зубы на 1/3 перекрывают нижние. К сожалению, в последнее время, нарушения прикуса все чаще и чаще встречается у детей. Из 38 обследованных нами детей пятилетнего возраста, у 16 из них наблюдается нарушение прикуса, это составляет 42%. Какие это нарушения?

- верхняя челюсть сильно выдается вперед, в результате чего нижние передние зубы не смыкаются с верхними (дистальный прикус)
- нижняя челюсть выступает вперед, передние зубы нижней челюсти выступают впереди передних зубов верхней челюсти (мезиальный прикус)
- между зубами верхней и нижней челюсти при смыкании остается промежуток (открытый прикус)
- внешнее или внутреннее отклонение зубов нижней зубной дуги относительно верхней в боковом направлении (перекрестный прикус)

Более 75% роста челюстно-лицевых структур у ребенка происходит в возрасте от 1 до 5 лет (в период молочного

прикуса), и звукопроизносительная сторона речи формируется у дошкольников от 2,8 до 5,5 лет. То есть, чем раньше появились анатомические дефекты органов артикуляции, тем более вероятнее, появление устойчивых дефектов фонетического строя речи. Каковы же причины возникновения аномалий органов артикуляции? По данным медицинских источников около 30% составляют наследственные факторы, а 70% — это приобретенные анатомические дефекты. Поэтому очень важно проводить среди родителей просветительскую работу, своевременно информировать о методах предупреждения подобных аномалий и устранения их причин.

К факторам, которые могут спровоцировать патологию зубочелюстной системы и нарушения звукопроизношения можно отнести:

1. Искусственное вскармливание, длительное кормление ребенка только через соску (до годовалого возраста и более), отсутствие в рационе ребенка твердой пищи. Функция жевания у детей формируется к моменту прорезывания жевательных зубов, т. е. к 2,5–3 годам. Если в этом возрасте ребенка кормят только мягкой и протертой пищей, жевательная функция формируется медленно по причине отсутствия необходимой нагрузки на жевательные мышцы.

2. Вредные привычки, к которым относятся: длительное сосание пустышки, сосание и прикусывание пальцев, щек, губ, посторонних предметов (например, уголков одеяла)

К примеру, сосание нижней губы и большого пальца приводит к удлинению верхнего зубного ряда, а прикусывание и сосание верхней губы способствует удлинению нижнего зубного ряда. В зависимости от того, между какими зубами ребенок прокладывает палец, формируется несмыкание зубов и смещение нижней челюсти.

3. Нарушение функции дыхания. В норме ребенок должен дышать через нос (носовое дыхание). Нарушение носового дыхания, вследствие частых простудных заболеваний, хронических ринитов, аденоидов, тонзиллитов и т. д. приводит к тому, что ребенок вынужден дышать ртом.

При ротовом типе дыхания рот ребенка постоянно полуоткрыт, язык часто находится в межзубном положении, что приводит к деформации лицевого скелета, замедлению

роста костей верхней челюсти, нарушениям звукопроизношения.

4. Нарушение осанки. Важным условием нормально-го развития зубочелюстной системы является правильная осанка. В норме голова и корпус образуют одну вертикальную линию. Если у ребенка наблюдается переднее положение головы, относительно позвоночника, асимметрия плеч, лопаток, это может привести к аномалиям прикуса. В группе риска оказываются дети, у которых наблюдается привычное неправильное положение тела и головы во время сна.

- сон на одном боку, с подложенной под щеку рукой или кистью рукой руки, сжатый в кулак.
- привычка спать на спине, запрокинув голову назад или склонив на грудь, что ведет к нарушению роста нижней челюсти.
- высокое изголовье спального места, когда голова ребенка наклоняется вперед (при этом нижняя челюсть смещается вперед)

А также: неправильная посадка за столом, привычка поддерживать голову ладонями, опираться на локти и подбородком на руку. Все это вызывает асимметричные изме-

нения в плечевом поясе, которые могут привести к формированию перекрестного прикуса.

Мы назвали некоторые, но весьма распространенные факторы, которые предрасполагают к появлению деформаций строения зубочелюстной системы и нарушениям фонетической стороны речи.

Из всего вышесказанного следует:

1. Важным звеном в профилактике речевых нарушений является предотвращение негативных факторов и устранение вредных привычек у детей.

Для исправления уже проявившихся аномалий зубочелюстной системы врачи-ортодонты рекомендуют проводить с детьми миогимнастику (упражнения для укрепления челюстно-лицевой мускулатуры) с 2,5-3х лет. При регулярном проведении миогимнастики у детей происходит коррекция типа дыхания, укрепляется круговая мышца рта, нормализуется челюстно-лицевое развитие.

2. Коррекционная работа логопеда по формированию правильного звукопроизношения у детей с анатомической патологией органов артикуляции должна проводиться совместно со стоматологом, ортодонтом с целью достижения максимального результата.

Литература:

1. Логопедия. Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской — М., ВЛАДОС 1998
2. Основы логопедической работы с детьми / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной. — М., АРКТИ, 2002
3. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. Волосовец Т. В., Горина Н. В., Зверева Н. И. и др. — М., АКАДЕМИЯ 2000
4. Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта. Костина Я. В., Чапала В. Н. — Библиотека журнала «Логопед» — Т. Ц. СФЕРА 2008
5. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. Григоренко Н. Ю., Цыбульский С. А. — М., КНИГОЛЮБ 2003

Нейропсихологический подход к изучению патогенеза дисграфии

Занько Вера Сергеевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Актуальность данной темы обуславливается тем, что с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих дисграфию. По данным исследований различных авторов дисграфия выявляется у 10% — 25% учеников, обучающихся в начальной школе (М. С. Грушевская, А. Н. Корнев, М. М. Безруких). [1, с. 32] На фоне этого возникает необходимость проведения полноценной диагностики для выявления стойких специфических ошибок письма и определения механизмов возникновения нарушений, т. е. изучение сформированности функциональных компонентов процесса письма.

В данное время выделяется два основных направления в изучении специфических нарушений письма у детей: психолого-педагогическое и нейропсихологическое. Преиму-

щества нейропсихологического подхода в том, что оно позволяет обнаружить связь дисграфии с недостаточностью определенных высших психических функций. Это означает, что дисграфия не является изолированным нарушением. Поэтому нейропсихологический подход к исследованию механизмов дисграфии в настоящее время приобретает все большую актуальность.

По концепции А. Р. Лурия, в рамках нейропсихологического подхода, модель мозга была разделена на три основных блока:

- I блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования;
- II блок, обеспечивающий прием, переработку и хранение информации;

— III блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль психической деятельности.

Каждый блок включает в себя функциональные компоненты, обеспечивающие процесс письма. В последние годы, при изучении механизмов возникновения дисграфии у младших школьников на них все больше обращается внимание (Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.). [1, с. 102] Каждый из этих компонентов играет свою особую роль, и недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям на письме. Поэтому коррекционная работа должна быть построена с учетом своеобразия высших психических функций ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма.

В данной статье будут рассматриваться нарушения компонентов III блока «Программирование, регуляция и контроль деятельности», который включает в себя такие функциональные компоненты письма как серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль акта письма. Анатомической основой данных структурных компонентов письма являются лобные отделы головного мозга. Эти области имеют иерархическую организацию. [5, с. 147] Первичная зона представлена предцентральной извилиной и является местом выхода двигательных импульсов. Вторичная зона — премоторная область, участвует в подготовке двигательных программ (серии движений), в соответствии с которыми импульсы направляются в первичную кору. Третичная зона этого блока — префронтальная область, обеспечивает программирование и контроль сложных форм деятельности, общую регуляцию поведения. [2, с. 203]

По мнению исследователей (Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю.) одной из причин возникновения трудностей обучения является слабость функций программирования, регуляции и контроля. [3, с. 52] Л. С. Цветкова в своих исследованиях отмечает, что раннее нейропсихологическое обследование ребенка дает возможность установить уровень сформированности его психических функций и готовности к школьному обучению, поставить точный диагноз на основе научных данных и тем самым предупредить или уменьшить трудности обучения ребенка в школе. [5, с. 117]

Исследованиями А. Р. Лурия, Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой, Т. В. Ахутиной показано, что при поражении лобных областей появляются, с одной стороны, расстройства программирования серии движений, с другой стороны — расстройства программирования произвольной деятельности. Возникают трудности реализации программы движений: нарушение плавного перехода от одного движения к другому, персеверации или антиципации элементов двигательной программы, упрощение программы движений из-за пропусков ее элементов. [6, с. 302]

Дети со слабостью функций III блока легко отвлекаются, не могут сосредоточиться, быстро устают, также часто наблюдается вялость и равнодушие. Учебная программа усваивается ими с трудом, а нередко с отвращением, т. к.

она всегда сопряжена с соблюдением правил, а это практически недоступно таким детям. У таких детей отмечается недостаточно развитое внимание и логика. [7, с. 154]

Так же при слабости или страдании функций программирования и контроля заметны проявления недостаточности речевой саморегуляции, программирования, целеполагания и контроля за протеканием собственной деятельности. Особое внимание привлекает крайне бедная речевая продукция ребенка. Она носит примитивный характер по синтаксису и разнообразию выразительных средств, часты эхоталии. Снижена обобщающая функция речи, что наиболее ярко проявляется в интеллектуальных тестах. [4, с. 53]

В ходе обследования детей с нарушениями функций программирования, регуляции и контроля деятельности выявляется, что они медлительны, монотонны, не всегда удерживают программу эксперимента. Наблюдаются признаки ослабления процессов регуляции двигательных актов, а именно:

- медленное, после нескольких повторений инструкции, включение в задание;
- частая «потеря программы» при выполнении серийных движений (например, «на один стук — поднимите руку, на два — не поднимайте»);
- для правильного выполнения серийных заданий требуется постоянное «речевое подкрепление»;
- замена относительно сложных двигательных программ более простыми.

В исследованиях многих ученых отмечается, что дети с нарушениями функций III блока головного мозга не обнаруживают заинтересованности в получении лучших результатов. Однако в течение эксперимента обнаруживается, что в конце занятий ребенок способен выполнить достаточно сложные задания, т. е. истинного истощения не происходит. Если намеренно ускорить темп и не давать ребенку расслабиться, он выдержит его без особого труда. Часто он бросается импульсивно что-то делать, не дослушав задание до конца. Все это наводит на мысль о недостаточности нейродинамического компонента психической деятельности.

Любой деятельностью такие дети пресыщаются через несколько минут, особенно если это игры, требующие от него хоть минимальных усилий. Наблюдение таких детей в игровой ситуации (особенно с соревновательным акцентом) показывает, что их активность не уступает таковой у сверстников. Таким образом, налицо явная диссоциация между протеканием учебной и игровой в широком смысле деятельности.

При работе с такими детьми необходимо включать в учебный процесс внешние опоры, контроль со стороны взрослого, а также дробление заданной программы на последовательные шаги. Данные приемы существенно повышают продуктивность деятельности таких детей.

Вследствие нарушений функций регуляции и контроля произвольной психической деятельности возникают специфические ошибки на письме. Нарушение работы функциональных компонентов III блока головного мозга вы-

ражается в недостаточной сформированности серийной организации движений. Тем самым это отражается на письме в трудностях плавного, автоматизированного исполнения двигательной серии, какой является каждое слово (Т.В. Ахутина, 2001; Н. Н. Полонская, Л. В. Яблокова, 1998). [2, с. 225] В результате чего в письменных работах учеников появляются специфические ошибки стойкого характера.

В первую очередь это ошибки по типу инертности. Т. В. Ахутина, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, А. В. Семенович и другие исследователи относят к ним персеверации элементов букв (и-ш, п-т), букв, слогов и даже слов. Данный тип специфических ошибок обусловлен невозможностью вовремя остановить начатое движение. Именно такое понимание смещений графически сходных букв предлагает И. Н. Садовникова. [6, с. 270] Однако кроме этих смещений в письме детей с регуляторными нарушениями имеются и другие характерные ошибки.

Далее Т. В. Ахутина отмечает ошибки, связанные с трудностями удержания программы написания — антиципации, а также с упрощением двигательной программы — пропуски букв и слогов. Важно отметить, что такие пропуски букв следует рассматривать как пропуски кинем. При этом в письме школьников наблюдается равное количество пропусков букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки. Кроме того, М. Г. Храковская отмечает у детей с недостаточностью серийной организации движений «неровность линий на письме, длительное становление почерка, замедленный темп письма. [8, с. 77]

В задании на письмо под диктовку и даже при списывании у учащихся с регуляторными трудностями имеется большое количество ошибок обозначения границ предло-

жения. В письменных работах это выражается в отсутствии точек и заглавных букв. Также у детей с дисграфией, имеющих регуляторные трудности, встречаются ошибки обозначения границ слова. Этот характер трудностей проявляется в раздельном написании слов с приставки или слитном написании нескольких слов, слов с предлогами. [1, с. 150]

Таким образом, можно сделать вывод, что письмо представляет собой сложную систему, состоящую из функциональных компонентов письма, работу которых обеспечивают 3 функциональных блока головного мозга. У детей с недостаточностью лобных отделов нарушаются функции программирования, регуляции и контроля акта письма и серийная организация движений. Вследствие этого возникают специфические ошибки на письме:

- 1) персеверации элементов букв, букв, слогов, слов;
- 2) пропуск элементов букв, букв, слогов, слов;
- 3) контоминации;
- 4) антиципации;
- 5) ошибки обозначения границ предложения;
- 6) орфографические ошибки.

Для того, чтобы правильно построить коррекционную работу с детьми, имеющими дисграфию, необходимо определить механизмы возникновения специфических ошибок. Для понимания истинного механизма дисграфии необходимы следующие условия: во-первых, анализ соотношения специфических ошибок разных типов; во-вторых, изучение взаимосвязи нарушений письма и других психических функций. Тем самым, о необходимости применения нейропсихологических методов в коррекции нарушений письма при дисграфии, в следствии регуляторных трудностей, утверждают многие специалисты разного профиля.

Литература:

1. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 320 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т. Г. Визель. — М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. — 384 с. — (Высшая школа)
3. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — М.: ИЦ «Академия», 2002. — С. 10–77.
4. Петухова К. Д. Функции программирования и контроля младших школьников с разным уровнем успеваемости [Текст] // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика материалы VIII Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых (г. Казань, 14 апреля 2014 г.) / Под ред. Т. В. Артемьевой — С. 53–56
5. Репина Н. В., Воронцов Д. В., Юматова И. И. Основы клинической психологии. Ростов-н/Д.: Феникс, 2003. — 214 с.
6. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.
7. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.
8. Храковская М. Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — СПб.: Изд-во С. — Петерб. Ун-та, 2001. — С. 239.

Использование дидактических игр в работе по развитию фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Иванова Анастасия Сергеевна, студент;
Андреева Елена Петровна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Фонематический слух — это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Он является частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами.

Фонематическое восприятие — это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова [2].

Развитие фонематического слуха и восприятия является одной из важнейших задач, стоящих перед логопедами, работающими с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Отставание в развитии фонематического слуха и фонематического восприятия создаёт серьёзные препятствия для успешного усвоения программного материала по чтению и письму, так как оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова, которые у ребёнка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе.

Актуальность проведения нашего исследования обусловлена возрастающим количеством детей, имеющих нарушение фонематического слуха и поиском новых путей преодоления стоящих перед ними трудностей.

Большую роль формированию фонематического слуха и восприятия отводят Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Р. Е. Левина, Б. М. Гриншпун, О. А. Токарева, Г. А. Каше.

Формирование фонематического восприятия является сложным процессом. Преодоление нарушений его развития требует огромных усилий от всех участников педагогического процесса: педагогов, детей и их родителей, которые активно участвуют в коррекционно-воспитательном процессе. В то же время специфической трудностью в работе с данной категорией детей является то, что их трудно заинтересовать процессом обучения, т. к. они не «слышат» ошибки в своей речи и считают, что им не нужно заниматься с логопедом. Учитывая, что время, отводимое на преодоление речевых нарушений у данной группы детей, ограничено, необходимо максимально эффективно использовать каждый момент на всех видах логопедических занятий.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью детей является игра, поэтому использование игровых приёмов является наиболее эффективным построением процесса обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и развития у них фонематического слуха и восприятия на всех этапах логопедических занятий [1].

Игра — основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. И как писала Н. К. Крупская: «Для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них — учеба, игра для них — труд, игра для них — серьезная форма воспитания» [4].

В настоящее время особенно важно создать систему игровых приемов развития фонематического слуха и восприятия у детей с ФФН, отвечающую особенностям их развития и найти возможные варианты использования игровых приёмов работы по развитию фонематического слуха и восприятия на всех этапах всех видов логопедических занятий.

Цель исследования — на основе изучения особенностей фонематического восприятия у детей с ФФН разработать методику игровых приёмов для развития фонематического слуха и фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с ФФН.

Наше исследование проводилось на базе Муниципального Дошкольного Образовательного Учреждения «Детский сад № 313» и «Детский сад № 378» г. Казани.

Нами было обследовано 10 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, затем дети были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 5 человек.

Для исследования уровня сформированности фонематических процессов была применена методика Е. Ф. Архиповой [2].

Из проведенного нами обследования следует, что у детей с ФФН недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие.

К высокому уровню сформированности фонематического слуха в ЭГ 2 ребенка (40%), к среднему уровню — 3 ребенка (60%) (рис 1).

В КГ к высокому уровню относится 1 ребенок (20%), к среднему — 4 ребенка (80%) (рис 2).

У детей среднего уровня наблюдается недостаточное умение дифференцировать слоги и фонемы, чаще всего у них не сформированы навыки элементарного звукового анализа и синтеза.

Для развития фонематических процессов детей мы составили комплекс дидактических игр и провели работу его с экспериментальной группой детей, чтобы в дальнейшем, сравнить полученные результаты.

Программа по развитию фонематических процессов у дошкольников включала в себя 15 занятий 3 раза в неделю.

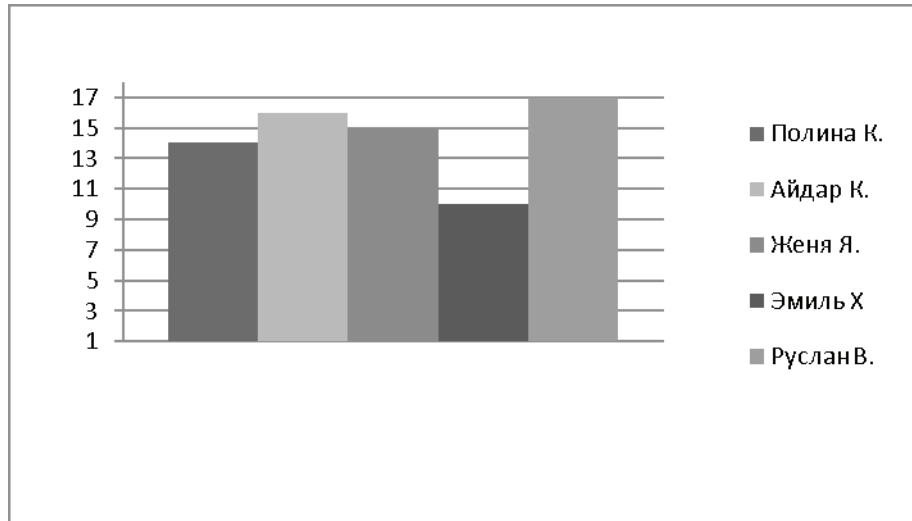


Рис. 1. Уровень сформированности фонематического слуха и восприятия ЭГ по балльной шкале

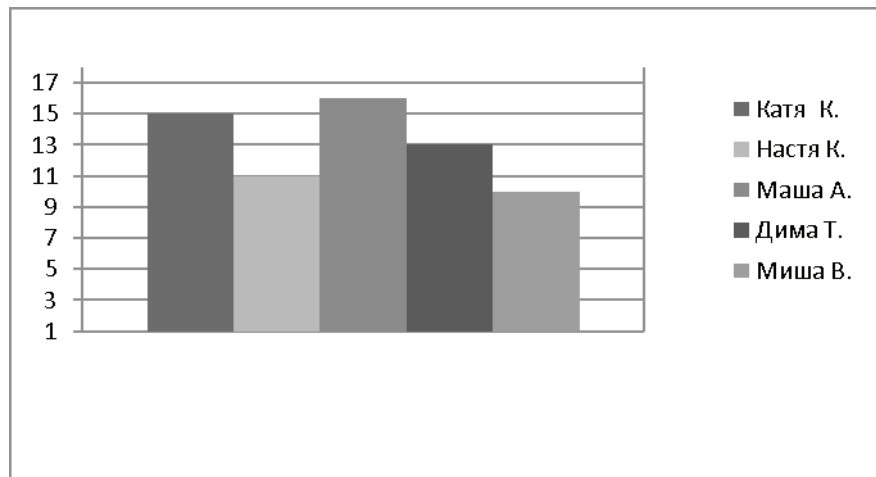


Рис. 2. Уровень сформированности фонематического слуха и восприятия КГ по балльной шкале

Работа проводилась индивидуально, с учетом уровня сформированности у дошкольника фонематического слуха и восприятия и была продумана с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста основана на основных дидактических принципах:

- наглядность;
- доступность;
- разумная посильная трудность;
- занимательность.

В результате повторного среза, после формирования фонематических процессов с помощью дидактических игр, у детей ЭГ видны заметные улучшения. Три ребенка улучшили результаты, один из них переместился со среднего уровня на высокий.

Наглядно эффективность работы можно увидеть на рисунке 3

В экспериментальной группе, где проводилась работа над развитием фонематических процессов, по сравнению

с контрольной после контрольного среза можно было наблюдать положительную динамику. После проведения занятий заметно улучшились результаты по дифференциации слогов и фонем, начали развиваться навыки звукового анализа и синтеза.

В контрольной группе (КГ), где не проводилась работа над формированием фонематического слуха и фонематического восприятия посредством дидактических игр, не было замечено никакой положительной динамики (рис. 4).

Таким образом, данные сравнительного анализа экспериментальной и контрольной группы позволяют сделать вывод об эффективности использования дидактических игр и упражнений в целях развития фонематического слуха и восприятия у детей старшего возраста.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, проведенная экспериментальная работа позволили нам определить и показать роль дидактических игр и упражнений как средство развития фонематического слуха.

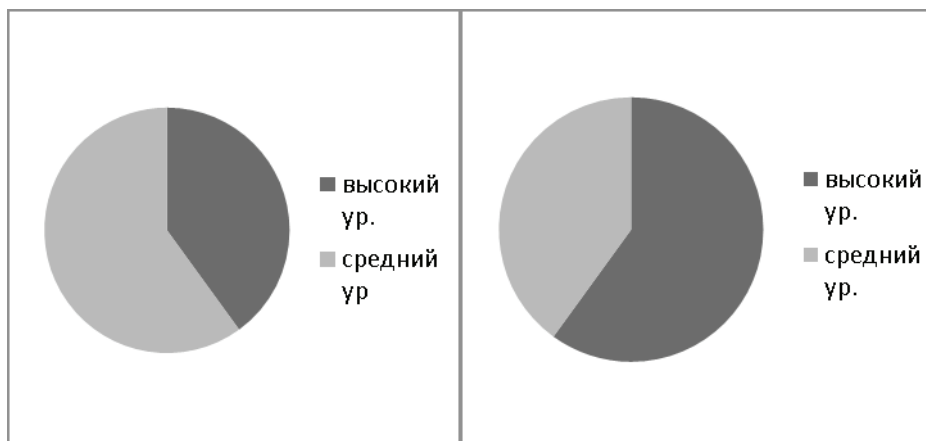


Рис. 3. Уровень сформированности фонематических процессов ЭГ после первичного и контрольного среза

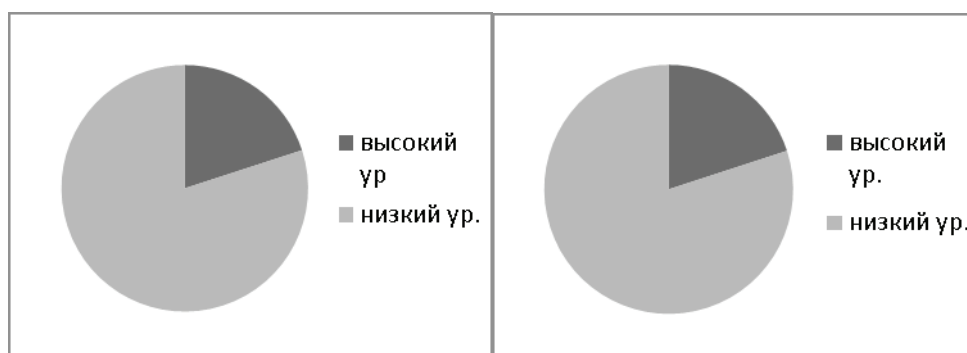


Рис. 4. Уровень сформированности фонематических процессов КГ после первичного и контрольного среза

Можно с уверенностью сказать, что дидактические игры в развитии фонематического слуха являются «ключом» в воспитании звуковой культуры речи. Дидактические игры и упражнения интересны для старших дошкольников, эмоционально захватывают их. А процесс решения, поиск ответа, основанный на интересе, невозможен без активной работы мысли.

Они приучают детей внимательно слушать, подбирать слова, не просто близкие по звучанию, но и подходящие по смыслу, способствуют формированию у детей направленности на звуковую сторону речи, развивают умения

вслушиваться в звучание слова, узнавать и выделять отдельные звуки, различать звуки близкие по звучанию и произнесению [3].

Именно игры по развитию фонематического восприятия способствуют успешному освоению детьми предпосылок для дальнейшего освоения норм родного языка, так как развитие фонематического слуха и восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма, положительно влияет на становление всей речевой системы дошкольника, а также закладывает основы успешного обучения в школе.

Литература:

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста — М.: Академия, 1999 — с.312
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей М.: АСТ: Астрель, 2007. — с.336
3. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: методическое пособие. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2000. — с.10
4. Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. и др. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 200 с.

Паралингвистические средства коммуникации в системе восстановительного обучения пациентов с афазией в остром периоде инсульта

Калугина Светлана Евгеньевна, логопед
Ивановская областная клиническая больница

В настоящей статье предложен краткий обзор статистики заболеваемости инсультом, одна из распространенных периодизаций заболевания, освещены последствия заболевания, афазия, в частности, охарактеризован острый период Острого Нарушения Мозгового Кровообращения, отражена структура акта коммуникации. Приводится краткий анализ научных работ классиков афазиологии и современных исследователей в рамках целесообразности использования паралингвистических средств коммуникации в восстановительном обучении пациентов с афазией в остром периоде инсульта.

Ключевые слова: инсульт, период инсульта, острая стадия, афазия, акт коммуникации, паралингвистические средства, жест, речь

По данным Национальной ассоциации по борьбе с инсультом с 1990 года в мире заболеваемость инсультом возросла на 26%, особенно в высокоразвитых странах. Инсульт занимает одно из ведущих мест в структуре смертности и первое по инвалидизации. [3, с.10]

Во всем мире ежегодно происходит 6 млн инсультов, из них 450 тыс. — в России. Таким образом, каждые полторы минуты у одного из жителей нашей страны случается

инсульт. Частота заболевания варьируется в различных регионах от 460 до 560 случаев на 100 тыс. человек. В Москве ежегодно происходит примерно 36 тыс. инсультов, в Санкт-Петербурге — 12 тыс. случаев в год.

Различают две разновидности инсульта: ишемический, который возникает в результате закупорки артерии и геморрагический, который происходит в результате разрыва артерии головного мозга (рис. 1).

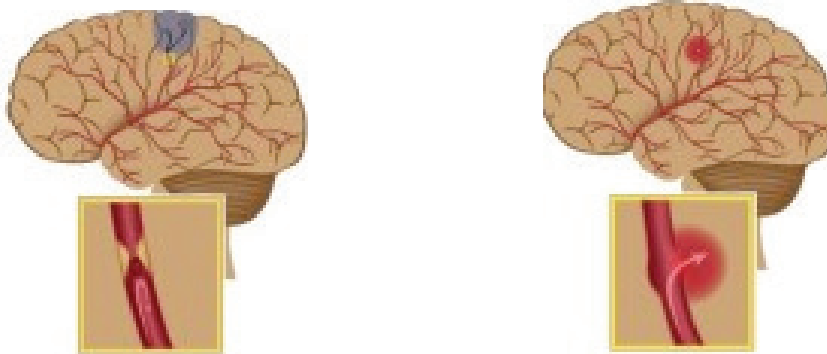


Рис. 1. Ишемический и геморрагический инсульт соответственно

Среди последствий, которые можно увидеть после перенесенного инсульта наиболее значимыми являются общее соматически тяжелое состояние пациента, расстройства двигательной сферы, приводящие к нарушениям функции ходьбы и самообслуживания, дефицит сознания, ослабление памяти, внимания, быстрая истощаемость, изменения в эмоционально волевой сфере, речевые нарушения.

Понятие инсульта более узкое, чем понятие острое нарушение мозгового кровообращения и протекает оно в нескольких стадиях или периодах, в ходе которых происходят различные изменения в функциональных структурах мозга. Существуют различные классификации стадий развития и регресса заболевания. Одна из распространенных приведена в таблице [4, с.25].

Таблица 1. Периоды инсульта

Острейший период	1–5 суток
Острый период	21–30 суток
Подострый период	1–3 месяца
Ранний восстановительный период	3–6 месяцев
Поздний восстановительный период	6–12 месяцев
Резидуальный период	После 1 года от начала заболевания

У 30 %–50 % людей, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения, наблюдается системное нарушение уже сформировавшейся речевой функции — афазия.

Та или другая форма возникает при поражении определенного участка так называемой «речевой зоны» мозга, которая располагается в левой гемисфере и захватывает почти все ее участки, в которых расположены двигательный, акустический и зрительный анализаторы.

Форма афазии, как правило, находится в прямой зависимости от расположения очага поражения в доминантном полушарии коры головного мозга (рис. 2).

Все афазии существенно отличаются друг от друга по основному механизму, лежащему в основе нарушения речи, по клинической картине протекания нарушения и по психологическому строению нарушения речи. [12, с. 54–55]



Рис. 2. Топика поражения мозга при разных формах афазии

Именно острый период заболевания характерен тем, что «чистые» формы афазии почти не встречаются, практически всегда имеется «смесь» из 2–3 нарушенных механизмов, но также практически всегда что-то преобладает и определяет суть речевого нарушения, тяжесть дефекта и ту или иную форму афазии. На практике чаще всего встречаются моторные афферентная и эфферентная формы, как правило они встречаются в комплексе с преобладанием того или иного компонента, вместе с этим вторично может быть нарушено восприятие речи. На втором месте по частоте находится сенсорная афазия, которая может и часто «идет за руку» с той или иной моторной формой афазии.

В особо тяжелых случаях выделяют тотальную афазию, при которой больной не говорит и не понимает речь. [7, с. 26]

Возникает вопрос: каким образом наиболее эффективно, используя сохраненные анализаторы, сохранное правое

субдоминантное полушарие, учитывая часто общее тяжелое состояние больного, двигательные нарушения, возможный дефицит сознания, быструю истощаемость, нарушения в эмоционально-волевой и когнитивной сфере и нередко преклонный возраст можно эффективно проводить речевую реабилитацию у пациентов с афазией в остром периоде инсульта?

Науку, предметом которой являются невербальная коммуникация и невербальное знаковое поведение называют невербальной семиотикой. [5, с.13–14]

Профессор Альберт Мерабиан, самый цитируемый ученый, когда речь заходит о языке тела, обнаружил, что в акте коммуникаций непосредственно слова занимают лишь 7%, 38% — это то, как мы говорим (звуки и интонации) и 55% — это доля невербальной коммуникации, язык нашего тела. [8, с 6; 9, с.7] (рис. 3).

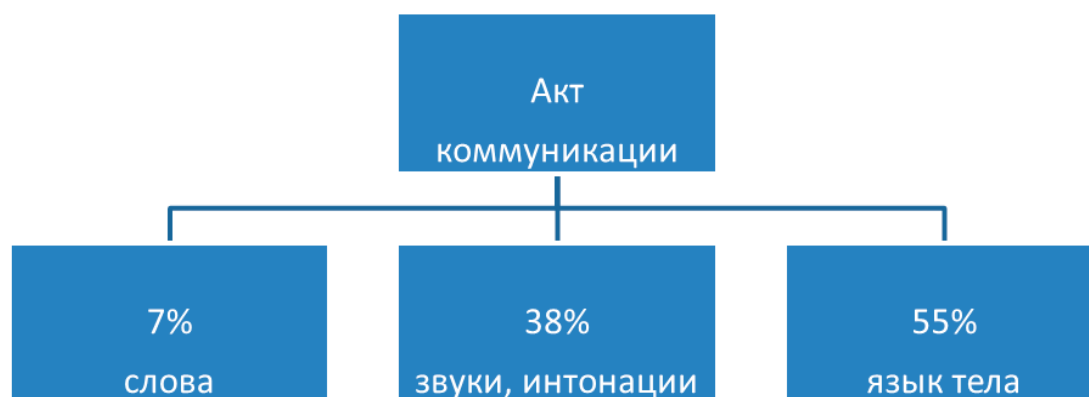


Рис. 3. Содержание акта коммуникации

По мере укрепления вербального способа передачи мысли значение жеста падало, он стал использоваться в основном как оценочный, экспрессивно-эмоциональный, или же применяться в особых случаях (например, на расстоянии).

В остром восстановительном периоде, когда нарушения речи часто выражены особенно грубо и осложнены различными изменениями процессов нейродинамики, речевая деятельность не является единственным средством коммуникации.

У «безречевых» больных, людей которые ничего не могут сказать или написать, по мнению Т. Г. Визель, жест может являться как средством общения, так и средством растормаживания речи наряду с традиционными методами.

Виктор Маркович Шкловский своей совместной с Т. Г. Визель работе «Восстановление речевой функции у больных с афазией» предлагает интересную возможность использования средств невербальной коммуникации (СНК) в резидуальной стадии заболевания. «Под невербальной коммуникацией при афазии понимается замещение или дополнение отсутствующего (или неправильного) вербального выражения у больного невербальными средствами: мимикой, жестами, пантомимой, интонацией голоса, ри-

сунком, т. е. совокупностью всех невербальных выражений мысли», — пишет Виктор Маркович [14, с. 46]. Использование СНК с их «оречевлением» пациентом служит целям «расширения рамок коммуникации, а также растормаживаю устной и письменной речи» [14, с.47]. Использование жеста как невербального средства выражения может рассматриваться как один из способов преодоления мануальной (ручной) апраксии [14, с.49]

Уникальные в своем роде методы работы с пиктограммой, как формой СНК, исследовала и описала в своих трудах доктор психологических наук, виднейший российский нейропсихолог, нейролингвист, дефектолог Татьяна Григорьевна Визель. Пиктограммы (Рис 4) — рисованные знаки, могут быть использованы людьми с выраженными речевыми нарушениями с коммуникативными целями.

Средства невербальной коммуникации (пиктограмма и жест) предназначены обеспечить коммуникацию с окружающими хотя бы на элементарном бытовом уровне [15, с. 8].

Предъявление пиктограммы с одновременным проговариванием слова, фразы неизбежно ведет к восстановлению речевой функции.



Рис. 4. Примеры пиктограмм

«Дело в том, что у взрослых людей жест очень прочно и тесно связан со словом. Например, жест «до свидания» (помахать рукой) так и просит словесного сопровождения», — пишет в своей книге «Как вернуть речь» Татьяна Григорьевна Визель. [1, с. 54–55]

Кроме жестов, для общения и восстановления речи у пациентов с выраженными речевыми нарушениями она предлагает использовать особые рисованные знаки — пиктограммы. С помощью таких знаков можно без слов что-либо сообщить. Например, больной, желая сказать, что хочет пить, может нарисовать стакан с водой или выбрать этот рисунок из числа готовых. Часто в процессе пользования такими знаками больные начинают говорить соответствующие им слова. Если вместе с предъявлением пиктограммы,

выполнением жеста, произносить соответствующее слово, то создаются благоприятные условия для включения не одного, а сразу двух, а то и трех каналов восприятия: зрительного, слухового, а для жеста — и тактильного.

Любовь Семеновна Цветкова в своей работе «Нейропсихологическая реабилитация больных» к условно-невербальным методам восстановления речи, других ВПФ относит — интонационный метод, метод ритмико-мелодической структуры речи, метод рисования, мимику и жестовую речь, пение, музыку и др. Все они, наряду с традиционными, могут применяться при грубых формах афазии сначала с целью установления контакта и реализации невербального общения, а позже с целью растормаживания и восстановления речи и речевой деятельности. [13, с.190]

Традиционно используемый метод «фишек», позволяющий вынести вовне структуру фразы в период формирования у больных фразовой речи при афферентной моторной афазии или активное выделение слов из привычных, упрощенных в прошлом опыте речевых рядов при эфферентной моторной и др. методики, предложенные нам классиками афазиологии, возможно могут быть дополнены невербальными методами. Например, как способ ограничения объема непродуктивной речи при логорее, для больных с сенсорной афазией, для пациентов с амнестической афазией, как дополнительной опорой, облегчающей актуализацию слова и т. д.

Эффективность растормаживания устной экспрессивной речи невербальными средствами достигается, по-видимому, прежде всего включением правого полушария, имеющего прямое отношение к деятельности с невербальными знаниями, в процесс коммуникации. Одновременное же оперирование словом, фразой и их материализованным эквивалентом («фишкой», пиктограммой, жестом), создает условия для взаимодействия левого и правого полушарий в процессе вербально-невербальной коммуникации. [13, с. 190]

«Музыкальный остов речи — один из наиболее старых филогенетических корней ее; он представляет собой как бы сеть, которая заполняется продуктами позднейшей речевой формации — словами», — пишет в своей статье Юлия Александровна Флоренская. Прежде всего к расстройствам «музыкальной» стороны речи (просодии) применяется логопедическая ритмика. [11, с. 116]

Уже в 40-е годы XX века логопедическая ритмика вошла как необходимая часть в комплекс воздействия на больных с афазией.

Помимо распада речи как системы в клинике афазии можно наблюдать симптомы амузии, расстройства ритма, мелодии, темпа речи, логических ударений, скандированность, однотонность речи, корректировать которые традиционно принято вербально-невербальным способом — логопедической ритмикой.

Кинезитерапия и логопедическая ритмика, как часть ее, занимаются развитием и коррекцией неречевых процессов у людей с речевой патологией: слухового внимания, слуховой памяти, координации движений, чувства темпа, ритма; коррекция речевых нарушений: воспитание темпа и ритма дыхания в речи, орального праксиса, просодии, фонематического слуха и т. п. в зависимости от этиологии, механизмов нарушения и симптоматики. [2, с. 52]

По мнению двух современных исследователей Малая М. Г. и Драновской Р. Г. «восстановление речи у больных с афазией происходит частично за счет возврата к тому

способу общения, который был ведущим для всех людей ранее. Поскольку звучащее слово возникло, как известно, на невербальной образно — символической основе, обращение к ней должно оживлять память на слова» и помогать восстанавливать речь.

Проведенное ими исследование показало, что степень выраженности речевого дефекта прямо влияет на паралингвистическую способность больных, а зависимость способности к невербальной коммуникации от пола и возраста незначительна.

Кроме того, в целом пациенты с афазией имеют невысокую активность использования жестов, а имеют приоритетную установку на речь.

Но введение в восстановительное обучение жеста как опоры способствует не замене им слова, а служит целям стимуляции речи.

Частота использования жестов прямо зависит от степени их автоматизированности в преморбиде.

И наконец, имеется некоторая зависимость жестово-мимической активности от профиля функциональной асимметрии мозга. А именно — левши и амбидекстры имеют более выразительную и разнообразную мимику. [6, с. 20–21]

Другой современный исследователь Пурцхванидзе Ольга Петровна отмечает, что «на начальном этапе восстановительного обучения необходима предварительная неречевая работа, направленная на вывод больных из состояния загруженности, нормализации эмоциональной сферы, повышения работоспособности; в остром периоде заболевания характерна высокая значимость сохранности невербальных функций для состояния надстроенных над ними вербальных». [10, с. 24]

Таким образом, на основании выше изложенного, можно предположить, что использование невербальных средств коммуникации возможно и целесообразно так как:

1. При выраженной степени речевого нарушения жест, пиктограмма является способом общения и стимуляции речи.
2. Невербальные способы коммуникации позволяют использовать зрительный, слуховой и тактильный анализаторы одновременно.
3. Использование вербальных и невербальных способов коммуникации одновременно создает условия для взаимодействия двух полушарий мозга.
4. Невербальные способы коммуникации на начальном этапе восстановления после инсульта позволяют пациенту выйти из состояния загруженности, установить контакт, отчасти скорректировать эмоциональный фон.
5. В акте коммуникации невербальный компонент составляет более 50% в отличие от вербального.

Литература:

1. Визель, Т. Г. Как вернуть речь [Текст] / Т. Г. Визель. — М.: В. Секачев, 2010. — 216 с.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: учебник для студентов высш. учебн. заведений [Текст] / Г. А. Волкова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с.

3. Инсульт. Современные подходы диагностики, лечения и профилактики [Текст]: методические рекомендации / под ред. В. И. Данилова, Д. Р. Хасановой. — М.: ГЭОТАР — Медиа, 2014. — 248 с.
4. Калугина, С. Е. О целесообразности использования невербальных средств коммуникации у больных с афазией в остром периоде инсульта [Текст] / С. Е. Калугина // Специальное образование и инклюзивное обучение: комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы конференции «Чтения Ушинского». — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. — С. 24–29.
5. Крейдлин, Г. Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации [Текст] / Г. Е. Крейдлин. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 224 с.
6. Маламуд, М. Г. Роль невербальных компонентов коммуникации в структуре речевого дефекта больных с афазией [Текст] / М. Г. Маламуд, Р. Г. Драновская // Логопедия сегодня. — 2011. — № 3. — С. 11–21.
7. Новоторцева, Н. В. Специальная педагогика и психология: учебный понятийно-терминологический словарь [Текст] / Н. В. Новоторцева. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. — 199 с.
8. Пиз, А. Язык жестов. Перевод с английского [Текст] / Алан Пиз. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1992. — 218 с.
9. Поваляева, М. А. Невербальные средства общения [Текст] / М. А. Поваляева, О. А. Рутер. — Ротов н/Д: Феникс, 2004. — 352 с.
10. Пурцхванидзе О. П. Реабилитация больных с афазией в ранней постинсультной стадии с использованием аудиовизуальной стимуляции [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 / Пурцхванидзе О. П.; Московский гос. пед. ун-т им. М. А. Шолохова. — Москва: Б.и., 2011. — 24 с.
11. Флоренская, Ю. А. Избранные работы по логопедии [Текст] / Ю. А. Флоренская; сост. е. Е. Шевцова. — М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. — 223 с.
12. Цветкова, Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга [Текст]: Учебное пособие / Л. С. Цветкова. — М.: Издательство Московского психолого-социологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2010. — 376 с.
13. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность [Текст]: учебное пособие / Л. С. Цветкова Москва-Воронеж, 2004. — 421 с.
14. Шкловский, В. М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии [Текст] / В. М. Шкловский, Т. Г. Визель. — М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. — 96 с.
15. Shklovsky, V. M. The Problem of Speech Pathology of Organic and Functional Genesis [Text] / V. M. Shklovsky, T. G. Viesel // Speech pathology of organic and functional genesis (clinical-psychological aspect and therapy). — Moscow: Psychiatric Research Institute of the RSFSR Ministry of Public Health, 1985. — P. 5–12.

Использование игр на соблюдение очередности в работе дефектолога

Митрофанова Анна Евгеньевна, частнопрактикующий психолог-дефектолог, учитель-логопед
г. Нижний Новгород

В настоящее время многие родители сталкиваются с тем, что речь у ребенка появляется поздно, при этом она непонятна окружающим, бедна. Чем позже появляется речь, тем больше возникает проблем в интеллектуальном, социальном и эмоциональном развитии. Также задержка речевого развития влияет на развитие и становление межличностных отношений ребенка. [2][4][6]

Необходима ранняя профилактика речевых нарушений, особенно в случаях отягощенного анамнеза, наличия родовых травм, сопутствующих заболеваний. На консультациях дефектолога подробно исследуются факторы риска нарушений развития, ведется просветительская работа с родителями, предлагаются рекомендации, которые родители легко могут применять в домашних условиях. В дальнейшем при необходимости проводятся индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, направленные на преодоление

нарушений речевого и общего развития ребенка и формирование всех этапов развития речи.

До появления речи ребенку нужно:

1. Научиться просить (выражать свое желание).
2. Научиться отказываться.
3. Научиться действовать по очереди.
4. Научиться комментировать действия с помощью звуков или междометий.

[2][3]

В данной статье остановимся подробно на п. 3 — «Научиться действовать по очереди».

При нормальном речевом развитии до появления словесной речи ребенок уже может «разговаривать» со взрослым с помощью различных жестов, звуков, криков, взглядов, прикосновений. Таким образом происходит усвоение структуры диалога — основы любого общения, в том чис-

ле и речевого. Если этот этап не пройден, дальнейшее речевое развитие нарушается. [2][3]

Диалог — это обмен репликами между двумя и более людьми. Поэтому необходимо освоить принцип очередности. У всех народов есть игры с младенцами типа «Ку-ку», которые учат очередности. [1][2][5][6]

Особенно важно учить соблюдать очередность детей с ОВЗ, в том числе с задержкой речевого и психоречевого развития. Таким детям требуется больше времени для прохождения всех этапов развития речи. Также часто дети с задержкой речевого и психоречевого развития испытывают различные коммуникативные трудности.

Для такого обучения выбираются игры, которые особенно нравятся ребенку. С детьми до года очень эффективно и весело можно играть так: посадить ребенка к себе на колени. Если он станет произносить какие-либо звуки или «строить рожицы», нужно скопировать их в преувеличенной, экспрессивной манере и подождать ответа. [5][6]

С детьми старше года можно, например, по очереди бросать мяч, ставить кубики друг на друга, насыпать песок в ведерко, топтать ногой по определенному месту на полу, катать друг другу машинку, бросать в воду камешки, кормить настоящих (домашних или в контактном зоопарке) или игрушечных животных. [2] В дальнейшем игры усложняются, для них используется разнообразный дидактический и игровой материал. Также подбираются интересные подвижные игры, в которых есть четкие правила и предполагается строгая очередность выполнения этих правил. Постепенно происходит освоение вербального диалога и применяются классические логопедические приемы развития речи.

В практике автора наиболее успешно применяются следующие игры для активизации формирования диалога:

«Солнце». Нарисовать на бумаге большой желтый круг. Затем поочередно (один штрих делает ребенок, следующий — мама или папа и т. д.) нарисовать как можно больше солнечных лучей. Можно усложнить задачу — ребенок рисует желтые лучи, а мама оранжевые или наоборот, при этом можно поручить ребенку следить за правильным выбором цветного карандаша всеми участниками игры.

Литература:

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. — 272 с.
2. Ефимов О. И., Ефимова В. Л. Педагогика, изменяющая мозг. Диалоги невролога и логопеда о развитии детей. — «Издательство «Диля», 2013. — 288 с.
3. Ефимов О. И., Ефимова В. Л. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи. — «Издательство «Диля», 2013. — 224 с.
4. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. — М.: Парадигма, 2015. — 128 с.
5. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. — М.: Теревинф, 2016. — 236 с.
6. Янушко Е. А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. — М.: Теревинф, 2007. — 232 с.

«Полянка»: поочередно рисовать цветы на листе бумаги. Можно усложнить задачу: лист бумаги заранее покрасить красками в зеленый цвет («трава»).

«Торт»: нарисовать торт и по очереди рисовать на нем украшения, свечи и т. п. Для усложнения задачи некоторые свечи можно вылепить из пластилина и прикрепить на нарисованный торт.

«Поезд»: нарисовать поезд. Потом по очереди рисовать пассажира каждого вагончика. Можно использовать разные изобразительные средства.

«Лабиринты»: на листе бумаги с изображением лабиринта по очереди выкладывать путь героя с помощью мелких предметов (мозаики, фасоли, пуговиц).

«Сад-огород»: по очереди «сажать» игрушечные овощи и цветы на «грядку» (в комнатной песочнице), прищипывать картонные или деревянные фрукты к основе-дереву.

«Кегли»: по очереди сбивать мячом кегли. Для усложнения задания кегли предварительно изготавливаются ребенком (например, в пластиковые бутылки насыпается фасоль, мелкие камешки, бусинки и т. д.).

«Горки»: сделать горку из подручного материала (наклонно поставить большую книгу, разделочную доску и т. п.), по очереди катать с нее мячики или грецкие орехи.

«Крестики-нолики на новый лад»: играть в «Крестики-нолики» не на бумаге, а на подносе с манкой, мукой, сахарным песком, молотым кофе или в комнатной песочнице.

«Чудесный ластик»: по очереди стирать ластиком нарисованные заранее изображения (линии, геометрические фигуры, картинки).

Во всех предложенных играх в зависимости от уровня речевого развития используется вербальный компонент (ребенок проговаривает слоги, слова или короткие фразы при выполнении игрового задания).

Применение таких игр на занятиях и дома позволяет не только создать хорошие условия для развития вербального и невербального диалога и умения соблюдать очередность в игре и другой деятельности, но и активизировать развитие коммуникативных навыков и расширить игровой опыт ребенка, что положительно сказывается на его общем развитии.

Развитие осязательного восприятия как компенсаторного компонента у детей с нарушением зрения

Юрлина Ольга Фёдоровна, учитель-дефектолог
АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 173 «Василёк» г. Тольятти

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации.

Экспериментальные данные, полученные нами (учителями-дефектологами (тифлопедагогами) ДС № 173 АНО ДО «Планета детства «Лада», г. о. Тольятти) при изучении особенностей осязательного восприятия дошкольниками с ограниченными возможностями зрения формы, величины, телесности предметов, пространственных отношений, возможностей анализа, сравнения тактильных, кинестетических образов, свидетельствуют о необходимости разработки системы специальной коррекционной деятельности, дидактических игр, упражнений, предусматривающих постепенное их усложнение от возраста к возрасту и направленных на формирование такого компенсаторного механизма, как осязание, так как руки детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией не научены в должной степени помогать глазам, которые плохо видят.

Коррекционная деятельность по развитию осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности включает следующие направления:

- 1) развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов;
- 2) формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов;
- 3) формирование осязательного обследования и восприятия предметов;
- 4) формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности;
- 5) формирование умений использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности.

Первое направление подразумевает формирование представлений о строении и возможностях рук, развитие моторики руки.

Содержание коррекционной деятельности по второму направлению направлено на формирование навыков выделения эталонов формы, величины предметов, сенсорных эталонов осязательных признаков предметов.

Третье направление предполагает формирование: приемов и способов обследования предметов и их изображения; навыков использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах; приемов дифференцирования различных признаков и свойств предметов; навыков ориентирования на микроплоскости с помощью осязания; представлений о человеке посредством осязания; навыков

использования осязания при знакомстве и общении с человеком.

Четвертое направление включает формирование навыков использования осязания в процессе конструирования, лепки, аппликации и рисования.

Пятое направление предполагает формирование умений использовать осязание в процессе игр и упражнений с предметами и игрушками; в бытовой деятельности (самообслуживание).

Кроме того, были определены основные формы коррекционной работы, позволяющие решать определенные задачи по каждому из ее направлений:

- коррекционная образовательная деятельность — как самостоятельная деятельность по развитию осязания и мелкой моторики; как часть коррекционной образовательной деятельности по развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировке;
- коррекционная направленность общеобразовательной деятельности;
- коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей.

Целью коррекционной образовательной деятельности по развитию осязания и мелкой моторики является формирование у детей с нарушением зрения умений и навыков осязательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, а также обучение их приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов.

Формирование умения использовать руку как средство компенсации нарушенного зрения при восприятии сенсорных характеристик предмета возможно лишь в процессе целенаправленной коррекционной работы по развитию сенсорно-перцептивной деятельности на основе осязания.

Овладение приемами осязательного восприятия объектов и умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможность наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными, любознательными в процессе игры и общения.

Точность осязательного восприятия и узнавания детьми предметов зависит от способов, которыми они пользуются при обследовании. Поэтому детей с нарушением зрения надо учить рациональным приемам осязательного восприятия.

Активное обследование предмета — это педагогический способ организации чувственного опыта детей. В этой системе можно условно вычленив четыре этапа.

Первый этап — это организация восприятия предмета в целом. Она включает последовательное и непрерывное движение пальцев и глаз, начиная с верхней точки вниз, по главным характерным линиям (движение сверху вниз и как бы по спирали). Положение предмета всегда фиксировано (левая рука держит предмет, правая его обследует; предмет может стоять на столе неподвижно).

На втором этапе обследование предмета сочетается с его анализом. Обследование предмета рукой и взглядом сопровождается анализом основных частей и определением их свойств (форма, величина, пропорции и т. д.); движения пальцев как бы измеряют соотношения глубин и определяют пространственное взаимоотношение частей.

Третий этап — выделение более мелких частей предмета и установление их формы, величины, пространственного положения по отношению к основным частям.

Четвертый этап — повторное целостное восприятие предмета. Общее заключительное движение руки и взгляда сверху вниз позволяет объединить данные, полученные чувственным путем, в целостный образ. Обследование может быть направлено и на анализ (ощупывание) структурной поверхности предмета. При этом должны работать все пальцы рук. Для распознавания структуры материала применяется надавливание на поверхность предмета.

Обследование любого предмета или изображения проводится двумя руками. При этом обе руки действуют не синхронно, а функции их разделяются: правая рука обычно бывает поисковой, а левая — контролирующей. Однако обследование строго симметричных фигур (предметов, рисунков) проводится обеими руками, которые одновременно движутся сверху вниз от верхней срединной точки. Возможны варианты осязательного восприятия: в некоторых случаях левой рукой ребенок фиксирует начальный пункт обследуемого предмета, правой проводит по всему предмету, последовательно выделяя его части. Затем правая рука подводится к начальному пункту, соединяясь с левой рукой.

Способы обследования варьируются и в зависимости от особенностей объектов.

Обследование животных начинается с головы, при последующем переходе к туловищу, крыльям, хвосту, лапам (ногам). Осязание растения начинается со знакомой части (цветка — с его головки, ветки дерева — с листьев, овощей — с части, употребляемой в пищу).

Восприятие незнакомых или малознакомых предметов нужно сопровождать словесным объяснением.

Если ребенок затрудняется в процессе обследования, то нужно взять его руки в свои и всю работу проделать совместно с ним.

Для закрепления осязательных представлений необходимо через некоторое время повторно предъявлять эти же предметы для обследования и опознания.

Важно проводить сравнение знакомого предмета с предметами, относящимися к одной и той же определенной группе.

Надо учить детей выделять в сравниваемых предметах сходства и различия, указывать и называть их.

При обследовании путем осязания обязательно обговаривается последовательность движений рук, используется ощупывание, нажатие, постукивание об стол, при этом характеризуются качества и свойства предмета (мягкий, гладкий, шероховатый, тяжелый и т. д.).

Таким образом, детям предлагается система обобщенных действий, которые они проделывают сначала под руководством взрослых, а позднее самостоятельно.

В процессе развития осязательного восприятия у детей с нарушением зрения в коррекционной и общеобразовательной деятельности необходимо:

1. Создавать установку на восприятие (педагог должен подчеркнуть, на что в первую очередь нужно обратить внимание).

2. Формировать обследовательские умения. Правильная организация, алгоритмизация действий обследования объектов обеспечивает формирование и развитие у детей отчетливых не только конкретных, но и обобщающих представлений, учит ребенка ориентироваться на наиболее значимые признаки воспринимаемых объектов.

3. Обеспечивать оптимальное количество времени для осязательного восприятия с выключением зрения на одном занятии. Слишком большой объем задания рассеивает внимание, создает напряженность при восприятии.

4. Учитывать индивидуальные осязательные возможности детей при восприятии объектов окружающей обстановки.

5. Регулировать в процессе восприятия словесную и наглядную информацию об объектах и действиях.

6. Обеспечивать организацию места для занятий, целесообразный отбор нужных пособий в соответствии с уровнем развития осязания и мелкой моторики.

Учитывая то, что развитие осязательного восприятия у детей является сложной междисциплинарной проблемой, требуется разносторонний подход, систематическая работа в процессе всего дошкольного обучения и воспитания со стороны всех специалистов, участвующих в образовательном процессе. При этом необходимо учитывать, что работа по развитию осязательного восприятия, осуществляемая специалистами разного профиля, различна по своей направленности, уровню сложности, детализированности в зависимости от программного материала, целей и задач, реализуемых в каждой образовательной деятельности.

Педагог, планируя работу по обучению осязательному восприятию, должен брать за основу не отдельную образовательную деятельность, а цикл обучения (цикл управления). Под циклом обучения понимается вся необходимая совокупность действий взрослого и ребенка, которая приводит последнего к усвоению определенного фрагмента содержания обучения с заранее заданными показателями, то есть к достижению поставленной цели.

При отборе, адаптации, разработке заданий по развитию осязательного восприятия педагог должен также учи-

тивать принцип контрастности. Вначале предъявляются задания, содержащие наиболее отличающиеся признаки, а затем — более похожие. Сначала отрабатываются действия на разнотипных заданиях, потом на однотипных. Последние предъявляются на завершающем этапе процесса усвоения, когда знания и действия достигают заданной меры обобщения.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что коррекционное развитие осязательного восприятия

детей с косоглазием и амблиопией, реализующее в полной мере идею системности в построении педагогического процесса, позволит специалистам целенаправленно воздействовать на становление этого важного психического познавательного процесса, как осязание, которое является эффективным средством познания окружающего мира в процессе упражнений рук в разных видах предметно-практической деятельности.

Литература:

1. Восприятие и действие А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская / под ред. Запорожец А. В. — М.: Просвещение, 1967.
2. Моурлот Л. И., Ремезова Л. А. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста. — Самара: СГПУ, 2007.
3. Мясникова Л. В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения. — Саратов, 2006.
4. Ремезова Л. А., Лапшина Т. В., Касаткина С. Н., Юрлина О. Ф. Развитие осязательного восприятия у дошкольников с нарушением зрения: монография. - Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. — 220 с.: ил.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подготовка к исследовательской деятельности будущего педагога профессионального обучения

Аскарлов Ихтиёржон Бахтиёрлович, старший научный сотрудник — соискатель
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования
(г. Ташкент, Узбекистан)

В педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки решения вопросов, связанных с подготовкой учителей к исследовательской деятельности в процессе профессионального образования. Однако процесс совершенствования профессионального мастерства и компетентности педагогов как условие повышения качества образования значительно отстает от постоянно усложняющихся требований информационного общества.

Ключевые слова: подготовка, исследовательская деятельность, процесс, педагог профессионального образования, принцип, умения

Для педагога профессионального обучения все большее значение приобретают такие качества личности, как готовность к постоянному самообразованию, креативность, способность, осуществлять поисковую деятельность, получать новые знания, видеть перспективы и планировать стратегии развития производства, образования и науки. Особую роль в процессе подготовки педагога профессионального обучения, имеет научно-исследовательская деятельность, обеспечивающая подготовку высокопрофессиональной творческой личности способной к эффективной научно-исследовательской и профессиональной деятельности. В связи с этим актуальными становятся проблемы исследования научно-исследовательской деятельности педагогов профессионального обучения, разработки средств, механизмов, технологий формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности, что вызывает необходимость научного переосмысления сути профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов.

Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования выпускник должен быть:

- готовым к выполнению служебных обязанностей по виду профессиональной деятельности;
- уметь решать типовые служебные задачи (в стандартных ситуациях с применением известных алгоритмов, способов, методов);
- уметь решать нетиповые задачи по специальности.

Студенты технических специальностей, изучая общетехнические дисциплины, закладывают основу для глубо-

кого изучения всех последующих специальных дисциплин, что способствует формированию современного инженерного мышления, одним из составляющих которого являются исследовательские умения студентов.

Задача формирования исследовательских умений у студентов технических специальностей при обучении циклу общетехнических дисциплин исследована недостаточно.

Результаты мониторинговых исследований, проводимых авторами, позволяют утверждать, что, несмотря на признаваемую всеми значимость рассматриваемого явления в педагогической науке и образовательной практике, оно не реализует своих объективных возможностей в полной мере. Сложившаяся традиционная система педагогического сопровождения исследовательской деятельности студентов в вузах в определенной степени устарела и требует обновления в связи с переходом на компетентностный формат образования. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть технологический аспект подготовки к исследовательской деятельности будущих учителей в условиях реализации компетентностного подхода.

Понятие «исследовательская деятельность» в философии, науковедении, психологии и педагогике имеет многоплановое смысловое наполнение. Исследовательская деятельность, как известно из гносеологии, является одним из видов познавательной деятельности человека. В отличие от стихийно-эмпирической познавательной деятельности, она осуществляется специальными средствами познания, отличается характером целеполагания и требованиями к точности понятийно-терминологического аппарата. В процессе ее осуществления изучаются не только исполь-

зуемые в непосредственной практике объекты, но и новые, выявленные в ходе развития самой науки, нередко задолго до их практического применения. В результате чего получаемые новые знания характеризуются надежностью, обоснованностью, объективностью, доказательностью и точностью. Говоря об исследовательской деятельности, следует подчеркнуть, что как способ получения научно обоснованных знаний она строится на основе особого вида логически систематизированного рассуждения, на который распространяются требования логической последовательности, непротиворечивости и системности.

Наличие данных подходов актуализирует проблему уточнения специфики, выявления организационно-методических условий проектирования и реализации исследовательской деятельности студентов — будущих педагогов профессионального образования в формате компетентностного подхода и разработки соответствующего методического обеспечения. В этой связи приведем некоторые позиции, выявленные авторами в процессе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы в обозначенном направлении.

1. Цели исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального образования необходимо определять в виде диагностической модели их общекультурных и профессиональных компетенций. Исходя из характеристики профессиональной деятельности бакалавров по педагогическому направлению подготовки, а также анализа ГОС, в качестве основных целей исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального образования можно выделить следующие: 1) углубление и развитие знаний и умений в области профессионального образования и дидактики профессионального образования, приобретение опыта их использования в профессиональной деятельности учителя; 2) формирование умений и приобретение опыта проведения как самостоятельных, так и коллективных научных исследований в области профессионального образования; 3) формирование умений и установок на поиск способов проектирования и путей реализации педагогических новшеств по формированию и развитию исследовательской деятельности учащихся колледжа во всех ее проявлениях в процессе профессиональной подготовки; 4) развитие ценностного отношения к исследовательской деятельности в будущей профессии, осознание ее важности в личностном и профессиональном становлении будущего педагога профессионального образования. Безусловно, учитывая компетентностный формат образования, такое описание целей нуждается в конкретизации для того, чтобы трансформироваться в личные цели студента.

2. Необходимо усилить исследовательский аспект содержания учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профильной подготовки. С одной стороны, согласно основным принципам личностно ориентированного обучения элементы содержания образования можно представить в виде разноуровневых исследовательских, проектных задач. Отметим, что при этом важно использовать

как можно больше задач открытого типа, которые дают возможность продуцировать возможные решения (гипотезы), развивать различные качества мышления. В психолого-педагогической науке существует много трудов, посвященных проблеме использования задач в обучении. Особый интерес в данном контексте представляют работы, связанные с обучением специальным эвристическим приемам решения профессиональных задач.

С другой стороны, следуя логике контекстного обучения, рассматриваемого как средство реализации компетентностного подхода, усвоение содержания учебных дисциплин возможно осуществлять в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды посредством имитации социально-ролевых и пространственно-временных условий будущей профессиональной деятельности. Это способствует формированию активной субъектной позиции будущих педагогов профессионального образования, позволяющей понять ограниченность своих возможностей в каждой конкретной ситуации и необходимость выхода за рамки уже известного, обращения к новому. Содержание же образования выступает в этом случае как объект практического освоения, анализа и сознательного выбора студентом.

Кроме того, в образовательный процесс необходимо включить такие формы, методы и технологии деятельности, которые обеспечивали бы личностное участие студента в процессе проектирования его образования и стимулировали студентов на самостоятельное открытие нового знания (проблемное обучение, технология сотрудничества и др.).

3. Начиная с младших курсов, студентов необходимо привлекать к участию в разных видах научно-исследовательской работы в рамках плана научной работы различных подразделений вуза. При этом такое участие может выражаться как в выполнении технических заданий, в осуществлении опытно-экспериментальной работы научных проектов, так и в привлечении студентов к организации и проведению различных научных мероприятий. Стратегический подход к решению обозначенной задачи, на наш взгляд, требует разработки в вузе программы вовлечения студентов — будущих педагогов профессионального образования в исследовательскую деятельность, начиная с младших курсов. Системное проектирование и реализация такой программы должны характеризоваться следующими основными принципами: 1) принципом адекватности существующим условиям; 2) принципом комплексности; 3) принципом реализуемости в современных социокультурных условиях; 4) принципом управляемости; 5) принципом востребованности результатов в образовательной системе вуза.

4. Как известно, некоторые виды и способы исследовательской деятельности будущего учителя (например, планирование и проведение педагогического эксперимента) могут быть реализованы только в его практической деятельности. Для этого в вузе должна быть создана соответствующая система организации педагогической практики с обязательным присутствием этапа так называемой симуляционной практики, широко используемой в западной

модели профессионально-педагогической подготовки. Основная цель реализации такого этапа практики будет заключаться в осмыслении студентами опыта будущих педагогов профессионального образования по проектированию и реализации учебного процесса, направленного на освоение различных видов учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки; знакомстве с текущим состоянием и проблемами организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки учащихся, в том числе и их исследовательской деятельности, в образовательном учреждении. Кроме того, наличие такого этапа в системе организации педагогической практики позволит студентам реализовать свои исследовательские умения в «лабораторных» условиях. Для формирования у студентов готовности к проектированию и реализации педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся необходимо, также, на наш взгляд, наличие проектировочного этапа, связанного с самостоятельной оригинальной разработкой и реализацией некоторых компонентов методического обеспечения данного вида деятельности учащихся: созданием проектно-исследовательских заданий по профессиональному образованию, требующих нестандартных решений; формированием мотивов к исследовательской деятельности учащихся и др. Все это обуславливает необходимость создания и развития новых форм сотрудничества различных образовательных учреждений, в том числе колледжа-вуз, позволяющих успешно преодолеть несовершенство воплощения инноваций в образовательную практику. Такого рода сотрудничество (педагогический консалтинг, экспериментальные площадки, педагогическая интернатура и др.) способствует вовлечению студентов в качестве руководителей и консультантов учебных исследований в процесс формирования и развития исследовательской деятельности учащихся колледжа. Кроме того, оно позволяет устранить противоречие между достижениями в педагогической науке и их реализацией в образовательной практике.

В заключении отметим, что реализация представленных выше идей составляет основу обновления исследовательского компонента профильной подготовки будуще-

го педагога профессионального образования в условиях реализации компетентностного подхода. Опытно-экспериментальная работа, осуществляемая нами в естественных условиях образовательного процесса ЖизПИ, с одной стороны, убедила нас в перспективности реализации представленных идей с целью формирования и развития исследовательской деятельности студентов, с другой стороны, выявила ряд трудностей и проблем, которые предстоит решать. К ним относятся: повышенные временные затраты преподавателей, собственные профессиональные стереотипы поведения и др.

Подытоживая вышесказанное, хотелось бы отметить, что постоянно действующий стимул совершенствования подготовки педагога профессионального обучения — адекватность выпускаемого специалиста требованиям производства. Динамичность современного этапа развития технологии диктует постоянный поиск и отбор лучших идей в системе профессионального образования. Сегодня, когда центр тяжести перенесен с позиции поддержания фиксированного технологического уровня производства на позицию постоянного его повышения, гибкость и быстрота перестраивания должны характеризовать как производство, так и образование. Необходимо, чтобы принципиально новые производственные технологии адекватно отражались в технологии обучения специалиста, а развитие содержания профессионального образования велось с учетом перспектив обновления технологии производства.

Это обстоятельство требует от педагога профессионального обучения большой профессиональной мобильности, которая обеспечивается широким профилем его специальности

Изменившиеся требования к научно-теоретической и квалификационной подготовке выпускников специальности «Профессиональное обучение», обусловленные динамичностью экономики, условиями формирования рынка, заставляют искать новые организационные формы обучения и образовательные технологии, которые позволили бы обучаемому пройти подготовку на приемлемых для него условиях, персонализировать учебный процесс на базе современных технологий обучения.

Литература:

1. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. «Узбекистон», 1997 г.
2. Материалы международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения — как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны». «Узбекистан», 2012 г.
3. Жураев Р.Х., Иноятов У.И., Б.Х. Дониёров, Б.Р. Бобожонов. Национальная модель образования и программа по подготовке кадров: «модель Ислама Каримова» — достижение и результат независимости Узбекистана. Ташкент-2013, Vaktra Press
4. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство / Учеб.пособие для магистров всех специальностей. — Тошкент: ТГПУ, 2003. — 193 с.
5. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности: монография / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова. — Сургут: РИО СурГПУ, 20с
6. Толипов У.К. Педагогические развития общетрудовых и профессиональных умений и навыков в системе высшего образования: Автореф. дис... доктора. пед. наук — Ташкент: 2004. — 51с.

Специфика дисциплин в колледже и ее влияние на процесс проектирование учебно-методического обеспечения

Горькаева Евгения Юрьевна, преподаватель

Северо-Казахстанский профессионально-педагогический колледж (г. Петропавловск)

Статья раскрывает специфику дисциплин в колледже и ее влияние на процесс проектирования учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, проектирование, специальные дисциплины, специфика дисциплин

Специальные дисциплины технических специальностей определяют направление обучения. Их преподавание во взаимосвязи с организацией практической деятельности студентов призвано осуществлять идею подготовки специалистов высокого качества.

Компетенция профильного обучения включает в себя не только передачу определенного объема теоретических знаний и практических навыков, в изучаемой области, но и инициация их интереса к активной научно-исследовательской деятельности.

Решение поставленных задач невозможно без разработки новых технологий обучения по специальным техническим дисциплинам. Высокий уровень познавательной самостоятельности должен стать необходимым качеством личности будущего специалиста [1].

В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего цикла:

- 1) специфические черты обучения,
- 2) разработка поставленных целей обучения,
- 3) ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей,
- 4) оперативная обратная связь, оценка текущих и итоговых результатов,
- 5) воспроизводимость обучающих процедур [2, с. 187].

В специальных дисциплинах технических специальностей, как правило, представлен как теоретический, так и практический уровень знаний. Важной характеристикой, которых является формирование теоретических и практических основ, входящих в программу специализированного обучения.

Задачи, решаемые в преподавании специальных дисциплин принципиально отличаются от проблем, стоящих перед гуманитарной наукой. Феномен технической науки возникает как результат некоторых процессов в рамках более широкого целого, которым является деятельность по созданию технических устройств, так, как возникновение технических наук обусловлено потребностями развивающейся технической практики. Техническая наука представляет собой исторически сложившуюся форму обслуживания знаниями деятельности, характеризующуюся:

- 1) научными методами исследования проблем;
- 2) организацией получаемых знаний в виде научного предмета;

- 3) специальной социальной организацией деятельности по выработке этих знаний.

Специфика же специальных дисциплин, преподаваемых в колледже, обусловлена их «обслуживающей» функцией. Обеспечение этой функции включает приложение и детализацию знаний естественных наук, однако не сводится к этому и предполагает формирование специального предмета исследования [3].

Одной из важнейших закономерностей развития современного общества является тесная взаимосвязь социально-экономического прогресса и постоянного совершенствования системы образования. В современных условиях происходит изменение ведущих целей образования — все большее внимание наряду с учетом интересов государства уделяется удовлетворению потребностей личности в саморазвитии, формированию у молодого специалиста умений анализировать возникающие проблемы, выдвигать альтернативные способы решения и вырабатывать критерии правильности решений.

Эффективность профессионального самоопределения личности определяется степенью согласованности между психологическими возможностями, профессиональными требованиями, способностью адаптироваться к изменяющимся условиям [4, с. 208].

Существенные изменения, происходящие в системе образования, требуют пересмотра существующей теории и практики профессиональной подготовки молодежи.

Способы организации деятельности влияют на успешность будущего специалиста. Основные критерии: занимательность и мотивационно — проблемные ситуации [5, с. 20].

Профессиональная подготовка выпускника колледжа базируется на содержании специальных дисциплин. Однако традиционное содержание этих предметов не соответствует принципиально изменившимся экономическим, социальным и образовательным потребностям современного общества. Этим объясняется наличием таких факторов как:

- 1) новые практические требования к профессиональной подготовке, т. е. появление новых наукоемких отраслей промышленности, ведет к изменению структуры рабочей силы;
- 2) новые цели и задачи, стоящие перед выпускниками, т. е. современный специалист не только должен знать в совершенстве свою профессию, но и быть дина-

мичным, мобильным, способным непрерывно повышать свою квалификацию, уметь творчески мыслить и самостоятельно решать принципиально новые задачи, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям деятельности;

- 3) современные взгляды на гуманистическую направленность образования, т. е. полученный уровень профессиональной подготовки, в результате изучения специальных дисциплин должен обеспечивать социальную защиту подростков от безработицы;
- 4) возможность переквалификации выпускников, мобильного перемещения по должностям.

Все это имеет значительное влияние на повышение уровня профессиональной подготовки, развитие интереса к приобретению новых знаний, их профессиональной мобильности, гарантии трудоустройства [6].

Профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [7].

Активизация процесса преподавания специальных дисциплин, характерная для современного этапа развития общества, требует решения проблемы профессиональной подготовки специалистов в соответствии с практической моделью их деятельности и требованиями к профессиональной компетентности, с учетом имеющегося мирового опыта и проблем подготовки специалистов, свойственных отечественному профессиональному образованию.

Процесс подготовки специалистов в современных условиях должен быть целостным, состоящим из практической, образовательной и исследовательской деятельности в изучаемой области, ориентированным на формирование личностных качеств, профессиональных способностей, умений и навыков будущего специалиста, адекватных этическим и квалификационным требованиям профессии и отвечающим требованиям работодателей.

Компетенции, соответствующие уровню квалификации специалиста, формируются в ходе целостного учебно-воспитательного процесса и процесса преподавания специальных дисциплин, которые в свою очередь зависят от грамотного проектирования учебно-методического обучения

В процессе изучения специальных дисциплин для техник-электриков, обучающиеся должны овладеть следующими **базовыми компетенциями**:

- 1) знать современные тенденции развития технического прогресса, методы и формы организации работы коллектива;
- 2) владеть основами техники безопасности, производственной санитарии и противопожарной защиты;
- 3) уметь адаптироваться к различным условиям профессиональной деятельности;

- 4) иметь представление о рациональном использовании сырьевых, энергетических и других видов ресурсов;
- 5) уметь приобретать необходимую информацию с целью повышения квалификации и расширения профессионального кругозора;
- 6) уметь применять полученные знания и методы технических, гуманитарных, социально-экономических наук в профессиональной деятельности;
- 7) знать основы законодательной базы, этических и правовых норм, регулирующих отношения человек друг к другу, человека к обществу и окружающей среде;
- 8) обладать культурой мышления, грамотно использовать профессиональную лексику, применять знание иностранного языка в своей профессиональной деятельности;
- 9) иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в природе и обществе, необходимое для решения профессиональных задач с учетом технико-технологических, социально-экономических и экологических факторов;
- 10) иметь представление о здоровом образе жизни, владеть умениями и навыками физического самосовершенствования.

Обладать **специальными компетенциями**:

- 1) знать основы профессиональных и специальных дисциплин;
- 2) иметь навыки монтажа сетей и кабельных линий;
- 3) выполнять работы по обработке электротехнических материалов;
- 4) знать устройство и принцип действия электроустановок;
- 5) выполнять расчеты по выбору и защите электрооборудования, производить электрический и электротехнический расчет осветительной сети.

Обладать **профессиональными компетенциями**:

- 1) выполнять работы по монтажу осветительных и кабельных сетей и электроустановок;
- 2) выполнять разборку, выбраковку и сборку электротехнических устройств;
- 3) осуществлять контроль за качественным выполнением работ, связанных с монтажом ремонтного электрического и электромеханического оборудования;
- 4) применять прогрессивные методы работы по монтажу и ремонту электрического и электромеханического оборудования, автоматизированных систем управления электроприводами, выполнять работы по текущему содержанию и обеспечению правильной и безопасной эксплуатации электроустановок;
- 5) читать установочные чертежи, электрические и монтажные схемы; составлять проектно-сметную документацию;
- 6) знать механику электропривода, выбрать мощность электродвигателей для различных режимов работы, проектировать кабельные и воздушные линии, силовые и осветительные сети;

7) знать устройство, принцип действия и правила эксплуатации электропривода, КИП и А.

Успешность деятельности специалиста зависит в первую очередь от того, насколько активно студент, осваивающий профессию, включен в разнообразие учебной и практической деятельности, которая носит интегративный характер и позволяет его личности отразить все грани сложной профессиональной реальности.

Процесс профессиональной подготовки — это целенаправленное обучение теоретическим и практическим аспектам гуманитарных и естественных наук, формирование профессиональных умений и навыков, а также развитие личностных качеств будущего специалиста. Как показывает анализ готовности студентов к профессиональной деятельности и анализ содержания профессиональной подготовки, именно в рамках специальных дисциплин они формируются целенаправленно.

Изучение специальных дисциплин позволяет студентам проанализировать различные виды источников информации о профессиональной деятельности с точки зрения ее ценности в современных условиях, использовать теоретические и практические знания на современном этапе развития общества [8, с. 78].

Обеспечение междисциплинарных связей и преемственности изучения студентами специальных дисциплин реализуется через направленность процесса обучения на сферу будущей профессиональной деятельности. При этом не предполагается расширение объема учебного материала, а осуществляется оптимизация информации за счёт актуализации уже имеющихся у студентов знаний, навыков, умений в области специальных предметов. Именно специальные дисциплины нацелены на создание и развитие у студентов мотивации, необходимой для формирования готовности к профессиональной деятельности, на передачу широкого круга знаний, необходимых для профессиональной деятельности.

Эффективная реализация готовности студентов к профессиональной деятельности зависит от технологий обучения, способствующих формированию готовности к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин и расширению опыта использования полученных умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

В содержании специальных дисциплин заложены достаточные возможности по формированию готовности студентов к профессиональной деятельности специалиста. Однако успешная реализация педагогического процесса определяется не только содержанием, но и процессуальным аспектом в виде конкретных методов, средств и форм обучения. Более того, результативность обучения зависит не столько от отдельных методов, средств и организационных форм, сколько от их единства, возникающего, благодаря их направленности на достижение поставленных целей.

Следовательно, модель формирования готовности студентов к профессиональной деятельности специалиста в процессе изучения специальных дисциплин представляет собой целостную, динамичную систему. Подготовка специалиста, обладающего высоким уровнем готовности к профессиональной деятельности в новых реалиях, является условием и предпосылкой эффективности его будущей деятельности.

В профессиональной подготовке специалистов ведущим компонентом обучения являются дисциплины, ориентированные на обучение профессиональной деятельности, а главным конечным результатом — способность, готовность к успешному выполнению профессиональной деятельности. Доля не только знаний в рамках учебной дисциплины, но и целых учебных дисциплин, выполняющих вспомогательную роль и обеспечивающих общее развитие, широту кругозора, формирование мировоззрения, идейно-нравственных и гражданских позиций, увеличивается.

В состав основных и достаточных знаний для реализации в профессиональной деятельности, можно отнести:

- 1) профессиональный рост специалиста по вертикали (переход с должности техника-электрика на должность инженера, с должности мастера на должность начальника цеха);
- 2) перемещение по горизонтали (переход с одного производства на другое, из одной отрасли народного хозяйства в другую);
- 3) возможность смены техники и технологии производства при сохранении специалистом прежнего места работы;
- 4) возможности для творческого проявления себя в работе (изобретательство, рационализаторство);
- 5) запас знаний и умений для принятия решений в экстремальных ситуациях, когда специалист вынужден выйти за пределы выполнения своих обязанностей;
- 6) правильную оценку своей профессиональной деятельности.

Проблема проектирования учебно-методического обеспечения как средства совершенствования образовательного процесса в профессиональном образовании осознаётся в педагогической науке в качестве приоритетной. Учебная дисциплина «Введение в специальность» закладывает основы профессиональной деятельности, формулируя требования к личным качествам, показывая пути их совершенствования, развивая у них начала профессионального мышления, технического или другого профессионального творчества, включая в деятельность, близкую к профессиональной. Кроме того, изучение всех учебных дисциплин строится таким образом, что обучающиеся видят перспективы использования учебного материала в профессиональной практической деятельности [9].

Литература:

1. Зонина С. В., Мухаметзянова Г. Ф. Особенности преподавания специальных технических дисциплин на современном этапе/ С. В. Зонина, Г. Ф. Мухаметзянова // Образование и наука закамья Татарстана. 2009 г., № 15 [Электронный ресурс], сетевой режим доступа: <http://naucstat.ru>.
2. Долженко О. В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе/ О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. — М.: Высшая школа, 1990 г. — 187 с.
3. Симоненко О. Д. Специфика технических наук. Образовательный портал СЛОВО. [Электронный ресурс], сетевой режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36324.php>.
4. Ломакина Т. Ю. Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы/ Т. Ю. Ломакина // Проблемы современного образования. № 6, 2012, с. 208–215.
5. Беспалько В. П., Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов/ В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — Высш.шк., 1989. — 144 с.
6. Маркина М. Ю. Проектирование содержания общетехнических и специальных дисциплин в колледже Автореф. дис. на соиск. учен. степ. кандидата наук: 13.00.01: Педагогические науки. Информатика и информационные системы / Н. Ю. Маркина; [Ин-т пед. инноваций РАО]. — М., 1999.
7. Законопроект об образовании в Российской Федерации, ст. 71
8. Чернышова А. В. Модель формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин (на примере специальности «социальная работа»), Научный журнал: Фундаментальные исследования. 2011., № 8, с 78–82.
9. Семушина Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях/ Учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования//Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко — М.: Мастерство, 2001. — 272 с.

Внедрение интегрированного подхода при освоении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе СПО

Коваленко Сергей Анатольевич, преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности
ГБПОУ «Самарское областное училище культуры и искусств»

В самом общем смысле под интеграцией в образовании можно понимать процессы объединения, синтеза или кооперации, происходящие или осуществляемые в образовании относительно объектов различной природы. Тогда можно говорить об интегрированных образовательных процессах, системах, учреждениях и иных объектах. Сами же процессы интеграции в образовании — это явление сложное, комплексное и многостороннее по разновидностям своего проявления, которое требует особо компетентного управления со стороны субъектов управления различного уровня (от педагога до чиновника). Характеристики интеграционных процессов могут отличаться как по своему объекту, так и по уровню образовательной системы (начальное, среднее, среднее специальное или высшее образование) или ее виду (школа, училище, университет и т. п.). [4, с. 42]

Под интеграцией в педагогическом процессе понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так в рамках новой системы. Сущность процесса интеграции — качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему образования.

Вопросы педагогической интеграции на методологическом, теоретическом и практическом уровнях рассмотрены в работах М. Н. Берулавы, В. Д. Семенова, В. С. Безрукова, Г. Ф. Федорца и др.

Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами. Он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов.

Для интегративного обучения характерно и формирование обобщенных предметных структур и способов деятельности, системность в обучении, его проблемность и диалогичность. Интегрированное обучение способствует развитию научного стиля мышления, формирует комплексный подход к различным дисциплинам, позволяет достичь межпредметных обобщений и рассмотреть многие явления с разных сторон, повышает качество знаний и интерес к учебному материалу, приобщает к научно-исследовательской деятельности и т. п.; развивает коммуникативные способности, способности к сотрудничеству, построению эффективных межличностных отношений, формированию системного и интегративного типа мышления способствует целенаправленному преодолению трудностей, становлению

критического, диалектического и альтернативного мышления, выработке системных знаний, формированию умений решать комплексные межпредметные задачи.

Дальнейшее развитие профессионального образования направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов. С этой целью необходимы изменения, которые обеспечат повышение качества образования выпускников и приведение их компетенций в соответствие с запросами времени. Компетентностный подход в профессиональном образовании формирует новую сущность будущего специалиста.

Одной из современных методик преподавания, в последнее время, является методика интегрированного обучения. Актуальность проблемы межпредметных связей в обучении обусловлена объективными процессами в современном мире. Студенты часто не видят взаимосвязи между отдельными предметами, а без нее невозможно понять суть многих явлений и процессов. На интегрированных занятиях становится возможным рассмотреть многоаспектные объекты, которые являются предметом изучения различных учебных дисциплин. Интеграция позволяет формировать новый интерактивный способ мышления современного студента. Студенты на интегрированных занятиях имеют возможность получать более глубокие и разносторонние знания, используя информацию разных дисциплин, совершенно по-новому осмысливая события, явления, процессы. Интегрированные занятия дают возможность для синтеза знаний, формируют умение переносить знания из одной отрасли в другую. В результате достигается целостное восприятие действительности, как необходимой предпосылки естественнонаучного мировоззрения. Именно на таких занятиях происходит формирование личности творческой, самостоятельной, ответственной, способной принимать решения. Интегрированные занятия побуждают интерес к предмету, снимают напряжённость, неуверенность, помогают сознательному усвоению материала.

Интегрированное занятие — это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленных на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы. Такое занятие позволяет добиться целостного, синтезированного восприятия обучающимися исследуемого вопроса, гармонично сочетает в себе методы различных дисциплин, имеющий практическую направленность.

Признаки интегрированного занятия:

- специально организованный урок, т. е., если он специально не организован, то его вообще может не быть или он распадется на отдельные уроки, не объединённые общей целью;
- специфическая (объединённая) цель, которая может быть поставлена, например, для более глубокого целостного, синтезированного восприятия изучаемых по данной теме вопросов;

- широкое использование знаний из разных дисциплин, т. е., углубленное осуществление межпредметных связей.

Интеграционное занятие способствует формированию целостной картины мира и повышению и развитию интереса к предметам. Оно создает оптимальные условия для развития мышления и направлено на лучшее усвоение программного материала.

Интеграцию можно использовать на занятиях разного типа. Это могут быть уроки формирования новых знаний, уроки повторения, систематизации и обобщения знаний.

Интегрированные занятия дают следующие преимущества:

- помогают сознательному усвоению материала;
- формируют умения переносить знания из одной отрасли в другую;
- позволяют по-новому осмыслить явления, события;
- побуждают интерес к предмету;
- дают возможность получения глубоких и разносторонних знаний;
- снимают напряженность и неуверенность.

Анализируя результаты образовательной деятельности применительно к дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» считаю, что существуют недостатки в основном образовательном процессе, которые говорят о том, что тематика чрезвычайных ситуаций преподаётся в виде лекционного материала.

Так же студенты не в полной мере овладевают теоретическими знаниями в области чрезвычайных ситуаций, не умеют грамотно оценивать опасности, имеют слабую практическую натренированность действий в ситуациях, где существует реальная угроза жизни и здоровью.

При проведении занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» на старших курсах, изучая тему «Организация защиты населения от чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени», мною использован интеграционный подход построения занятия. Занятие по правилам эвакуации при пожаре проводится в комплексе с занятием по физической культуре.

На первоначальном этапе совмещенного занятия проводится теоретическая часть, где студенты знакомятся с правилами, порядком и приемами эвакуации из горящего здания.

Далее для достижения максимального результата на занятии отрабатываются приемы подъема и спуска по канату, штурмтрапу, которые дают реальные физические нагрузки, развивают физическую силу, ловкость и выносливость, а также умение пользоваться простейшими страховочными средствами. Эта часть занятия направлена также на преодоление студентами боязни высоты.

В последующем задача усложняется, вводятся элементы транспортировки пострадавших на руках и на носилках. Здесь формируется умение действовать слаженно и в команде.

Если занятие проводится на открытой площадке, то для достижения эффекта максимально приближенного к реальности можно использовать средства задымления (дымовые шашки) с наветренной стороны.

Положительный эффект дает личный пример преподавателей, которые проводят занятие.

В конце занятия проводился разбор действий студентов с указанием общих и частных ошибок, отмечаются лучшие.

Следует отметить, что для эффективного проведения интегрированных занятий необходимы следующие условия:

- правильное определение объекта изучения, тщательный отбор содержания занятия;
- высокие профессиональные качества преподавателей, обеспечивающие творческое сотрудничество педагогов и студентов;
- использование методов проблемного обучения, активизация мыслительной деятельности студентов на всех этапах занятия;
- продуманное сочетание индивидуальных и групповых форм работы;
- обязательный учет возрастных и психологических особенностей студентов.

При интеграции возрастает темп изложения учебного материала, что концентрирует внимание студентов и стимулирует их познавательную деятельность.

Поскольку интеграция — это не самоцель, а определенная система в деятельности преподавателя, то должен быть и вполне конкретный результат интегрированного обучения, который заключается в повышении уровня знаний по предмету, который проявляется в глубине усваиваемых понятий, закономерностей за счет их многогранной интерпретации с использованием сведений интегрируемых дисциплин. Достижимый результат должен быть направлен на изменение уровня интеллектуальной деятельности, обеспечиваемого рассмотрением учебного материала с позиции ведущей идеи, установлением естественных взаимосвязей между изучаемыми проблемами, в росте познавательного интереса студентов, проявляемого в желании активной и самостоятельной работы на занятии.

Если в образовательном процессе в большей степени будут использоваться интегрированные занятия, то это позволит повысить эффективность образовательной деятельности, качество знаний студентов, разовьет интерес к предметам в целом, задействует все резервы студентов.

Таким образом, интеграция учебных предметов представляется весьма перспективным средством совершенствования учебного плана и тем самым — всей системы образования.

Литература:

1. Бериулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. — 173 с.
2. Каримов З. Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов// Сайт электронной библиотеки диссертаций «dissercat». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-institutsionalnoi-integratsii-vysshego-professionalnogo-pedagogicheskogo>.
3. Попова Г. Г. Интегративный подход к содержанию образования как фактор влияния на процесс формирования профессиональных интересов у учащихся профтехучилищ// Сайт электронного научного журнала «Эмиссия». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1432.htm>.
4. Скворцов В. Н. Интеграция в образовании и ее способы классификации интеграционных образовательных систем. — Санкт-Петербург: Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014 — № 3, С. 42.
5. Федорев Г. Ф. Межпредметные связи. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. — 88 с.

Безопасное поведение как элемент политической культуры

Меденкова Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, преподаватель

Истринский профессиональный колледж – филиал Государственного гуманитарно-технологического университета (Московская обл.)

При изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла в профессиональных образовательных организациях преподавателю необходимо регулярно планировать наличие в содержательной части учебного занятия вопросов, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни; сообщать студентам знания о возможных последствиях выбора поведения, отрабатывать приемы индивидуального способа безопасного поведения.

Ключевые слова: молодежь, здоровый образ жизни, политическая культура, социум, безопасное поведение

Safe behavior as an element of political culture

Medenkova G.V., the candidate of pedagogical Sciences, lecturer
Istra vocational College — a branch of the State humanitarian University of technology

In the study of the disciplines of social-humanitarian cycle in professional educational organizations teacher should regularly schedule availability in substantial parttraining issues related to health and healthy lifestyles; to inform students with the knowledge about the possible consequences of behavioral choices, to practice individual ways of safe behavior.

Key words: young people, healthy living, political culture, society, safe behavior.

Одним из главных направлений молодежной политики в современной России обозначено формирование отношения к здоровому образу жизни как к личному и общественному приоритету, пропаганда ответственного отношения к своему здоровью.

В процессе формирования здорового образа жизни молодежь является достаточно перспективной возрастной категорией с позиции усвоения основных объемов информации и выработки правильных жизненных стереотипов. Так как в этот период для большинства молодых людей учебная деятельность является основной, то вопросы формирования здорового образа жизни могут быть органично включены в содержание учебных занятий.

Это относится и к студентам — одной из представительных групп молодежи страны.

Ценностное отношение к здоровью предполагает создание соответствующих социально-гигиенических условий для нормального обучения:

- обстановка и гигиенические условия в кабинете: температура и свежесть воздуха, рациональность освещения класса и доски, отсутствие монотонных, неприятных звуковых раздражителей и т. д.;
- средняя продолжительность и частота чередования различных видов учебной деятельности (используются не менее трех-четырёх методов учебной деятельности: словесный, наглядный, практический, исследовательский и др., продолжительностью не более 10–15 минут);
- наличие и выбор методов, способствующих активизации инициативы и творческого самовыражения обучающихся: беседа, дискуссия, семинар, эссе, студент как исследователь; самооценка и взаимооценка и др.;
- место и длительность применения ТСО (в соответствии с гигиеническими нормами), умение использовать их как возможности инициирования дискуссии, обсуждения;
- наличие у студентов мотивации к учебной деятельности на уроке (интерес к занятиям, стремление больше узнать, интерес к изучаемому материалу и т. п.)
- психологический климат на уроке;
- наличие на уроке эмоциональных разрядок: шуток, улыбок, афоризмов с комментариями и т. п.;
- отслеживание момента наступления утомления у студентов и снижения их учебной активности (определяется в ходе наблюдения по возрастанию двигатель-

ных и пассивных отвлечений у студентов в процессе учебной работы);

- соблюдение темпа и особенностей окончания урока (спокойное завершение урока: обучающиеся имеют возможность задать преподавателю вопросы, преподаватель может прокомментировать задание на дом; отсутствие задержек студентов после звонка (на перемене)

Здоровье студентам необходимо для полноценного вступления в профессиональную жизнь, выполнения своих профессиональных обязанностей и для активного включения в социум.

Учебные занятия со студентами по социально-гуманитарным дисциплинам вполне могут быть использованы как для получения знаний по здоровьесбережению (самосохранению), так и для отработки необходимых навыков безопасного включения в социум.

Например, на занятиях по основам политологии, используя элементы проигрывания ситуации или участия в дискуссии, можно сформировать навык правильного поведения на митингах или других многолюдных мероприятиях; выяснить, что такое экстремизм и каковы его последствия; узнать, как ориентироваться среди неформальных молодежных организаций и т. д., то есть сформировать политическую культуру молодого человека.

Политическая культура гражданина, являясь составной частью духовной культуры общества, предполагает:

- наличие определенного уровня политических знаний,
- наличие личного отношения к политическому событию или явлению,
- проявление политического поведения граждан.

Третий элемент политической культуры — самый сложный и небезопасный с точки зрения самосохранения, особенно, если речь идет об участии в публичном мероприятии.

Публичное мероприятие — открытая, мирная, доступная каждому, проводимая в форме собрания, митинга, демонстрации, шествия или пикетирования либо в различных сочетаниях этих форм акция, осуществляемая по инициативе граждан Российской Федерации, политических партий, других общественных объединений и религиозных объединений. Целью публичного мероприятия является свободное выражение и формирование мнений, а также выдвижение требований по различным вопросам политической, экономической, социальной и культурной жизни страны и вопросам внешней политики (закон).

Студенты должны знать (знание — первый элемент политической культуры) места, в которых проведение публичного мероприятия запрещается. Выяснить это они могут на основе реферирования законодательной базы и дальнейшего обсуждения материала на учебных занятиях. Это территории, непосредственно прилегающие к опасным производственным объектам и к иным объектам, эксплуатация которых требует соблюдения специальных правил техники безопасности; путепроводы, железнодорожные магистрали и полосы отвода железных дорог, нефте-, газо- и продуктопроводов, высоковольтных линий электропередачи; территории, непосредственно прилегающие к резиденциям Президента Российской Федерации, к зданиям, занимаемым судами, к территориям и зданиям учреждений, исполняющих наказание в виде лишения свободы; пограничная зона, если отсутствует специальное разрешение уполномоченных на то пограничных органов.

Безопасное участие гражданина в публичных мероприятиях предполагает сформированное отношение (второй элемент политической культуры) к жесткому выполнению некоторых правил:

- строго следовать установленному маршруту движения, чтобы не попасть во встречные потоки и не создавать помехи передвижению участников мероприятия (проигрывание ситуации на занятии);
- занимать строго отведенные места, не забираться на ограждения, парапеты, осветительные устройства, площадки для телевизионных съемок, деревья, мачты, крыши, несущие конструкции, повреждать оборудование и элементы оформления сооружений и иной инвентарь, зеленые насаждения (дискуссия);
- никогда не брать с собой спиртные напитки, огнестрельное оружие, колющие, режущие и крупногабаритные предметы, взрывчатые, радиоактивные, огнеопасные, ядовитые и сильно пахнущие вещества и иные предметы, мешающие проведению массового мероприятия (дискуссия);

- никогда не брать с собой напитки в стеклянной таре (проигрывание ситуации на занятии);
- соблюдать и поддерживать общественный порядок и общепринятые нормы поведения, вести себя уважительно по отношению к другим посетителям и участникам массовых мероприятий, обслуживающему персоналу, не допускать действий, создающих опасность для окружающих, ни при каких обстоятельствах не оскорблять человеческое достоинство и общественную нравственность (проигрывание ситуации на занятии);
- соблюдать спокойствие и не создавать панику (проигрывание ситуации на занятии).

Участникам учебного процесса предлагается вспомнить ситуации, в которые они или их знакомые и родственники попадали; обсудить, чем опасны некоторые ситуации, предложить варианты выхода из создавшегося положения, задуматься о возможных последствиях выбранного поведения. При таком подходе формируется понимание опасности, уточняется представление о правилах поведения в социуме, растет убеждение, что неверное поведение может нанести вред здоровью (третий элемент политической культуры — проявление политического поведения).

Таким образом, при организации учебного процесса преподавателю необходимо регулярно планировать наличие в содержательной части учебного занятия вопросов, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни; сообщать студентам знания о возможных последствиях выбора поведения, отрабатывать приемы индивидуального способа безопасного поведения (использовать элементы проигрывания ситуации).

Цель применения здоровьесберегающих образовательных технологий — обеспечить студенту возможность сохранения здоровья за период обучения, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни, в том числе, для активного и безопасного включения в социум.

Литература:

1. Баклыкова А. В. Здоровье и образ жизни студентов-медиков // Молодой ученый. — 2010. — № 5. Т. 2. — С. 205–207.
2. Батрымбетова С. А. Здоровье и социально-гигиеническая характеристика современного студента // Гуманитарные методы исследования в медицине: состояние и перспективы. — Саратов, 2007. — С. 165–179.
3. Вялов И. С. Особенности формирования и управления самосохранительным поведением студентов // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. — 2011.
4. Гафиатулина Н. Х. Специфика отношения учащейся молодежи России к здоровью в социокультурном контексте: Автореф. дис. ... канд. социолог. наук/Н. Х. Гафиатулина, Ростов-н/Д., 2007.
5. Куприянова, Э. В. Здоровый образ жизни как метод сохранения и укрепления здоровья студентов: автореф. дис. ... канд. социолог. наук / Куприянова Э. В. — Пенза, 2007. — 24 с.
6. Попов В. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2011. — № 3. — С. 154–158
7. О собраниях, митингах, шествиях и пикетированиях: Федеральный закон РФ от 2004 г. № 54-ФЗ.

К обзору диагностических методик определения модальностей восприятия

Титова Светлана Сергеевна, преподаватель

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

*Для человека, который не знает, к какой гавани он направляется,
ни один ветер не будет попутным*
Сенека

Адекватное и целенаправленное осуществление педагогической деятельности всегда сообразно контингенту обучающихся в конкретной группе в рамках конкретной дисциплины. Выбор методов обучения будет уместен после определения модальностей восприятия учащихся. Особенно важен этап идентификации модальных особенностей восприятия обучающихся в сфере культуры и искусства — обучению музыкантов, живописцев, хореографов и пр.

Обратившись к рассмотрению данного вопроса, остановимся на обзоре некоторых методик. Так, существуют тесты на определение/диагностику доминирующей перцептивной модальности.

Одной из таких методик выступает тестовая методика «аудиал, визуал, кинестетик» **С. Ефремцевой** (Методика на ведущий канал восприятия) [3].

Таблица 1

Отличительные признаки	Визуальный тип
Способ получения информации	Посредством зрения — благодаря использованию наглядных пособий или непосредственно наблюдая за тем, как выполняются соответствующие действия
Восприятие окружающего мира	Восприимчивы к видимой стороне окружающего мира; испытывают жгучую потребность в том, чтобы мир вокруг них выглядел красиво; легко отвлекаются и впадают в беспокойство при виде беспорядка
На что обращают внимание при общении с людьми	На лицо человека, его одежду и внешность
Речь	Описывают видимые детали обстановки — цвет, форму, размер и внешний облик вещей
Движения глаз	Когда о чем-нибудь размышляют, обычно смотрят в потолок; когда слушают, испытывают потребность смотреть в глаза говорящему и хотят, чтобы те, кто их слушают, также смотрели им в глаза
Память	Хорошо запоминают зримые детали обстановки, а также тексты и учебные пособия, представленные в печатном или графическом виде

Таблица 2

Отличительные признаки	Аудиальный тип
Способ получения информации	Посредством слуха — в процессе разговора, чтения вслух, спора или обмена мнениями со своими собеседниками
Восприятие окружающего мира	Испытывают потребность в непрерывной слуховой стимуляции, а когда вокруг тихо, начинают издавать различные звуки — мурлычат себе под нос, свистят или сами с собой разговаривают, но только не тогда, когда они заняты учебой, потому что в эти минуты им необходима тишина; в противном случае им приходится отключаться от раздражающего шума, который исходит от других людей
На что обращают внимание при общении с людьми	На имя и фамилию человека, звук его голоса, манеру его речи и сказанные им слова
Речь	Описывают звуки и голоса, музыку, звуковые эффекты и шумы, которые можно услышать в окружающей их обстановке, а также пересказывают то, что говорят другие люди
Движения глаз	Обычно смотрят то влево, то вправо и лишь изредка и ненадолго заглядывают в глаза говорящему
Память	Хорошо запоминают разговоры, музыку и звуки

Таблица 3

Отличительные признаки	Кинестетический тип
Способ получения информации	Посредством активных движений скелетных мышц — участвуя в подвижных играх и занятиях, экспериментируя, исследуя окружающий мир, при условии, что тело постоянно находится в движении
Восприятие окружающего мира	Привыкли к тому, что вокруг них кипит деятельность; им необходим простор для движения; их внимание всегда приковано к движущимся объектам; зачастую их отвлекает и раздражает, когда другие люди не могут усидеть на месте, однако им самим необходимо постоянно двигаться
На что обращают внимание при общении с людьми	На то, как другой себя ведет; что он делает и чем занимается
Речь	Широко применяют слова, обозначающие движения и действия; говорят в основном о делах, победах и достижениях; как правило, немногословны и быстро переходят к сути дела; часто используют в разговоре свое тело, жесты, пантомимику
Движения глаз	Им удобнее всего слушать и размышлять, когда их глаза опущены вниз и в сторону; они практически не смотрят в глаза собеседнику, поскольку именно такое положение глаз позволяет им учиться и одновременно действовать; но если поблизости от них происходит суета, их взгляд неизменно направляется в ту сторону
Память	Хорошо запоминают свои и чужие поступки, движения и жесты

Испытуемым предлагают ответить на 48 вопросов, результатом которого происходит выяснение ведущего типа восприятия информации: визуальный тип (таблица 1), аудиальный тип (таблица 2), кинестетический тип (таблица 3).

По замечанию автора тестовой методики, несмотря на то, что основных каналов восприятия существует три, **человек обрабатывает свой жизненный опыт четырьмя способами**. Ведь существует еще и цифровой канал — некий внутренний монолог, связанный со словами и числами. Дигитал (он же дискрет) — весьма своеобразный и достаточно редко встречающийся типаж, которому свойственно особое восприятие мира.

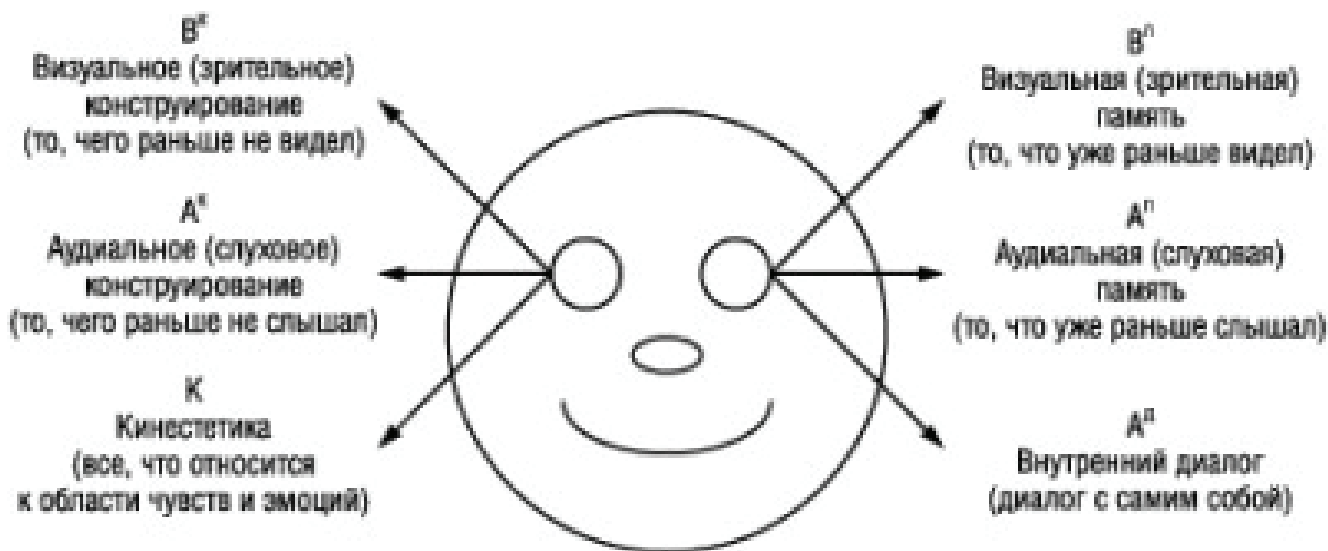
Выражения эмоций, разговоров о чувствах, красочного описаний картин природы и т. п. от дискретов дожидаться сложно. Этот тип ориентирован, прежде всего, на логику, смысл и функциональность.

В ходе проведения данной методики происходит подсчет ответов, на данные 48 вопросов, предложенных автором методики.

Уровни перцептивной модальности (ведущего типа восприятия) рассчитываются:

- 13 и более ответов — высокий;
- 8–12 — средний;
- 7 и менее — низкий.

Второй вариант методики — неформальный тест. По направлению глаз при ответе на абстрактный вопрос. Необходимо при ответе проследить, в какую сторону человек отвел глаза, прежде чем сформулировали ответ. В зависимости от направления взгляда можно сказать, какие образы создает человек: визуальные, аудиальные или кинестетические (тактильные).



Следующая методика — тест **Б. А. Левиса, Ф. Пукелика** «Определение репрезентативной системы (ведущий канал восприятия, переработки и хранения информации)». Каждое утверждение предложенных пяти блоков данного теста необходимо оценить баллом от 1 до 3. В результате оценивают какая буква преобладает в ответах.

Если буква:

- а) визуал;
- б) аудиал;
- в) кинестетик.

К ряду методик по интересующей тематике относятся — «Наблюдение ведущей модальности» **В. В. Авдеева** [1], методика тестирования модальностей **Л. Канца, С. Кокова** [4], тест **А. Адиктова**.

Методика **А. Р. Лурия**, основателя нейропсихологии — пожалуй самая быстрая и относительно простая. Попросите ребенка приложить лист бумаги ко лбу и написать слово КОТ. Если написанное можно прочитать слева направо, то перед вами — визуал. Если написанное читается как ТОК, то перед вами типичный кинестетик.

И еще, известная нам проективная методика **М. З. Дукаревич** — «Р. Н. Ж» (рисунок несуществующего животного) [2]. Суть методики — наличие неопределённого стимульного материала, которого испытуемому предлагают произвольно структурировать: изображение несуществующего животного и придумывание ему названия. Ограничения: не желательно брать животное из мультфильмов, т. к. оно уже кем-то придумано; вымершие животные тоже не подходят.

Интерпретация результатов: к формальному аспекту относятся:

- 1) семантика расположения в пространстве;
- 2) графологические признаки. Графологические аспекты интерпретации рисунка (два аспекта).
 - а) уровень наличных технических средств воплощения образа в графике (анализ характеристик идеомоторного акта). К этому аспекту относится анализ *линии*;
 - б) пространственно-символический аспект. В этом аспекте анализируется *направление линии и характер контура*.

Литература:

1. Авдеев В. В. Методика наблюдений ведущей модальности Режим доступа: <http://shkolnie.ru/pshologiya/1400/index.html?page=6> Дата обращения: 12.06.2016
2. Дукаревич М. З. Методика «Р. Н. Ж» (рисунок несуществующего животного) Режим доступа: http://art-psychology.ru/about/nesushestvuyushee_jivotnoe.html Дата обращения: 11.06.2016
3. Ефремцева С. Методика ведущий канал восприятия Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchej-pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva> Дата обращения: 12.06.16
4. Коков С. Методика быстрого тестирования модальностей / С. Коков, Л. Канц Режим доступа: <http://refdb.ru/look/3022089-p18.html> Дата обращения: 12.06.2016

Содержательный анализ рисунка:

1. Центральная смысловая часть фигуры (голова или ее заместители). Значение расположенных на голове деталей, соответствующих органам чувств.

2. Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы и пр.). Рассматривается «основательность» этой части по отношению к размерам всей фигуры и по форме.

3. Части, поднимающиеся над уровнем фигуры (могут быть функциональными или служить украшением).

4. Общая энергия. Оценивается количеством деталей рисунка.

5. Тематический аспект. Тематически животные делятся на угрожающих, угрожаемых и нейтральных.

6. Необычные детали.

7. Творческие возможности.

8. Название.

Интересен и тот факт, что в настоящее время существует специализированное учреждение в США (штат Вирджиния) **Mind Fitness Training Institute** — институт, который с 2011 года целенаправленно функционирует по проблемам формирования индивидуального стиля личности, предоставляет профессиональную подготовку и преподавание навыков для повышения производительности и повышения устойчивости к стрессу. Опираясь на продвижение новейших исследований в области работы мозга **в соответствии с восприятием** человека.

После **выявления модальностей у обучаемых** (в настоящее время это возможно посредством ряда методик С. Ефремцевой, В. В. Авдеева, А. Р. Лурий, А. Адиктова, М. З. Дукаревич, Л. Какцега и С. Кокова, Б. А. Левиса и Ф. Пукелиса), выбирают сообразные методы обучения.

На наш взгляд, для достижения наиболее верных результатов диагностики, желательно проводить несколько методик данной направленности.

Важным является и учет факта, что важно уметь избегать несовпадения доминирующей сенсорной модальности учащегося с доминирующей системой представлений педагога (Л. М. Митина, А. Ф. Ремеева).

Таким образом, диагностика ведущей модальности у учащихся является ключевым вспомогательным инструментом для достижения педагогом оптимальных условий обучения в его классе.

К вопросу о восприятии художественных произведений

Титова Светлана Сергеевна, преподаватель

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

В процессе изучения художественных произведений, при непосредственном восприятии композиций, наблюдаем у обучаемых активизацию разнообразных ассоциаций, не только звуковых, но и зрительных, тактильных, обонятельных. Прекрасным полем для осуществления таких наблюдений являются дисциплины «Беседы о музыке», «Музыкальная литература» в рамках которых осуществляется целенаправленное изучение музыкальных произведений.

Основой содержания образов музыкальных выступают: чувства, эмоции, переживания. В восприятии музыкального произведения важную роль играют ассоциативные представления, формирующиеся на основе связи и ассоциировании элементов музыкального языка с теми или иными явлениями жизни.

Музыка может выразить зрительные ассоциации — свет, тень, тьма, цвет, объем, пустоту, массу, приближение и удаление в пространстве (полет Кикиморы в одноименном «Народном сказании» для симфонического оркестра А. К. Лядова, полет Бабы-Яги в цикле «Картинки с выставками» М. П. Мусоргского).

Примеры образов природы — бесконечно льющаяся и широкая река — образ во втором фортепианном концерте С. В. Рахманинова, вешние потоки в романсе «Весенние воды», пейзажи — «Островок», «Здесь хорошо».

Другие — примеры образов света, далекой звезды — в четвертой сонате А. Н. Скрябина. Скрябин мечтал о создании нового синтетического жанра, в котором сольются не только звуки и цвета, но и запахи и пластика танца. Но он сам осознавал всю непомерную сложность своей задумки.

«Помочь» воспринять мульти-образы в своем реальном звучании призваны нередкие композиции XX века, например зарубежные. Так, сочинениями, в которых звуковые образы могут непосредственно дополняться зрительными и обонятельными [6] — выступают: мульти-композиция-хэппенинг в Бонне немецкого композитора Йозефа Антона Риедля «Klang/Licht/Duft-Spiele» («Звуко-цвето-запах-игра», 1967) [7], произведение Михаэля Нихауса «Water Music Berlin» («Берлинская водная музыка», 1977) — образец достижения мультисенсорного эффекта воздействия, при котором звуковые образы могут дополняться осязательными.

Итальянский живописец Карло Карра [1] в манифесте «Живопись звуков, шумов, запахов» (1912) рассматривал принцип синестезии, утверждал, что ощущение всех невидимых феноменов можно добиться с помощью абстрактных красок и форм: «...цельные пластические абстракции, порожденные не зрением художника, но ощущениями звуков, шумов, запахов и всех неизвестных сил, которые нас окружают».

Один из примеров музыкального произведения, активизирующее задействование многих каналов восприятия в одновременности — «Аквариум» французского композитора К. Сен-Санса из цикла «Карнавал животных», входящее в школьную программу («слушание музыки» и «музыкальная литература») в разделе знакомство с инструментами оркестра и примерами программной музыкой.

Пассажи в исполнении арфы и легато струнных передают переливы воды, гроздь парящих аккордов, нисходящее секвенционное движение фортепиано и струнных — ассоциируется с погружением на дно морское, прерываемых паузами — всплески воды и расходящиеся круги на глади воды, повторное строение фраз со сменной гармонических функций в их завершении — передают разновекторное движение в одну и другую сторону обитателей дна морского. Яркий пример визуального воплощения данной музыкальной композиции — короткометражный мультфильм из проекта «Classical baby the art show» — «Aquarium» (США, 2005, реж. Amy Shatz, в серию мультфильмов вошли мультфильмы на шедевры из оркестровой, оперной и камерной музыки; помимо музыки серия включает знакомство с композициями в области танца, живописи, поэзии). В данном примере — наблюдаем совершенно детскую манеру восприятия, в стиле «примитивизм» как в двухмерности и плоскостности и отсутствии строгих законов перспективы в изображении видеоряда: где осьминог играет на скрипке, медуза на фортепиано, где коньки морские музицируют в паре на арфе, где рыбы-ежи надуваются до невероятных размеров, а обитатели морского дна: звезды, медузы и пр. исполняют гипнотически-завораживающие плавные круговые вращения).

По тактильным ощущениям это прежде всего общий образ представляющий легкость, невесомость, объемность, синтезированный с фрагментами почти «молекулярных» наимельчайших капелек пассажей.

Данную композицию мы предлагали прослушать и отразить на своих рисунках возникающий в представлении учащимся как 1 класса в рамках дисциплины «Беседы о музыке», так и учащимся 2 класса в курсе дисциплины «Музыкальная литература» — большинство детей выбрали светлые оттенки — желто-рыжего и сине-зеленого спектра в акварельно-приглушенной манере нанесения без контрастной прорисовки, преобладают волнистые и витиеватые линии, при о практическом отсутствии черного оттенка в фоне и остропрямолинейных линий, у детей отражена природа именно в образе воды, водоема, моря с соответствующими обитателями в виде рыб, медуз, звезд, ракушек.

Противоположный по образно-эмоциональному модулю пример сочинения — «Хабанера» из оперы «Кармен» французского композитора Ж. Бизе.

Данная композиция входит в школьную программу при изучении биографии композиторов XIX века (Ж. Бизе) в курсе Зарубежной музыкальной литературы и при изучении музыки разных стран (Испания) в курсе Слушания музыки. Темпераментная, экзальтированная эмоция, резкость, активность фраз и мелодических линий, четкая ритмическая организация, унисоны струнных, грубые окончания фраз с тембрами барабанов во вступлении, чеканность тембра кастаньет, прихотливость и извилистость непокорной мелодии в основной части.

Обволакивающий образ в пучину жгучей эмоции, вихря буйных красок.

Яркий пример визуального воплощения данной музыкальной композиции — короткометражный мультфильм серии «Волшебная флейта» (Польша, реж. Кизимеж Урбаньски).

Эта еще одна серия анимационных фильмов из 48 серий, создание которой относится к 1900 г., представляющей собой рисованные мультфильмы к наиболее известным композициям классического наследия, отрисованные в самых разнообразных техниках, стилях и жанрах (в России серия вышла в 2008 г., реж. Александр Корейво).

Образец тактильно-двигательного отображения — бесценная хореографическая трактовка сочинения М. Плисецкой (постановка хореографа Альберто Алонсо) на музыку переложения ее супругом Р. Шедриным «Кармен-сюита».

Аналогичным образом данную композицию мы предлагали прослушать и отразить на своих рисунках возникающий в представлении образ учащимся как 2 класса в рамках дисциплины «Беседы о музыке», так и учащимся 3 класса в курсе дисциплины «Музыкальная литература» — все без исключения! дети выбрали теплые оттенки — малиново-бордово-красно-рыжего тона, преобладают в противовес первой композиции, — акценты на контрастность (сочетание с черным, темно-фиолетово-коричневым тоном), в наличии отрывистые линии, перемежающиеся с вихревыми потоками цветных штрихов, линии — напоминающие язычки пламени.

При восприятии музыки работают не только слуховые анализаторы, но и зрительные, тактильные и даже обонятельные и вкусовые.

Хрестоматийный пример, включенный для изучения в школьную программу 2 класса по дисциплине «Музыкальная литература» и 3 класс при изучении творчества П. И. Чайковского. Это триптих-дивертисмент, воплощающий карнавал сладостей: «Чай-кофе-шоколад» (испанский, арабский и китайский танцы) из сцены 3 картины 3 балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского. В основе дивертисмента — «История Щелкунчика» А. Дюма-отца (в переложении Э. Т. А. Гофмана). Каждый из трех танцев своеобразен по оркестровке, тонко соответствующей национальному колориту. Например «Чай» исполняют очень высокие и про-

зительные духовые, проносятся свистящие звуки флейт, отрывистые терции фаготов, острые пиццикато струнных.

Здесь и образ кипящего заваренного чая и струящегося дыма и искрящиеся капли разливаемого ароматного напитка и вся тонкость и таинство чайной церемонии и нотки терпкости и обволакивающих оттенков.

«Кофе» — терпкий, неторопливый, с трелями духовых, исполняющих партию в утонченном дуэте, изысканность гармонии с задействованием воплощения специфически-восточного колорита — средствами гармонического лада (fis при g moll), на фоне мерно покачивающегося-колышущегося сопровождения бубнов.

«Шоколад» — задорно-изысканное соло трубы, смеющаяся партией кастаньет, кружение общего танцевального движения при тонкой ритмической нюансировке пунктированных фигур, хроматический звук в мелодии (cis — привносит пикантность при общем колорите Es dur), это поистине шоколад по-испански с добавлением молока. Пунктированный ритм — напоминает желеобразную консистенцию, получаемую при приготовлении по испанской рецептуре шоколада — с желатином.

В данном балете мы встречаем еще одно отображение образа сладостей — «Танец феи Драже» (в образе неразрывно слит, к сожалению, с видеорядом несменно транслируемого на телеэкранах рекламного ролика драже «M-ts») — редкий тембр инструмента челесты — привносит неземной, игрушечный колорит (удары молоточков инструмента не по струнам, а металлическим пластинам) — пронзительно, будто маленькие колокольчики, будто россыпь маленьких разноцветных и очень нереально вкусных сладчайших драже.

А такие названия сочинений: прелюдия № 4 К. А. Дебюсси «Ароматы и звуки в вечернем воздухе реют» (по ст. Ш. Бодлера), романса «Сирень» (на сл. Е. Бекетовой) С. В. Рахманинова — говорят сами за себя.

Аналогичный процесс задействования каналов восприятия можно наблюдать и при общении с литературными произведениями.

Идея не нова. Ряд бытующих и по настоящее время выражений подтверждение тому. Перейдем к примерам — таково высказывание И. В. Гете, являющееся парафразой изречения греческого поэта С. Кеосского: «Живопись — немая музыка, а поэзия — говорящая живопись». В «Изречениях в прозе» И. В. Гете говорит: «Архитектура — онемевшая музыка». В «Лекциях по философии искусства» Ф. Шеллинга встречается афоризм: «Архитектура — застывшая музыка».

Так, воплощением запахов и ароматов в других видах искусства — поэзии («немой музыке») предстает сонет «Соответствия» в перев. В. Иванова — четвертый в сборнике «Цветы зла») Ш. Бодлера (1855), в литературе — роман «Парфюмер. История одного убийцы» немецкого драматурга и прозаика П. Зюскинда (1985).

Рубеж 19–20 вв. ученым Х. Риндисбахером [8] обозначен присутствием «ольфакторного взрыва» — при котором в искусстве не достаточно языка слов-понятий и вводятся

язык запахов. А. П. Флоренский [9] исследовал механизмы эквивалентности перевода невербального языка запахов в поэтический текст. Примеры в литературе, например авторов серебряного века: З. Гиппиус «Цветы ночи», Б. Пастернака «Елене», К. Бальмонта «Арум», модернистов: В. Нарбут, А. Белый, Н. Клюев.

Литература:

1. Карра К. Живопись звуков, шумов, запахов / К. Карра Режим доступа: <http://asaartgallery.ru/karlo-karra-zhivopis-zvukov-shumov-zapahov/> Дата обращения: 05.10.2016 г.
2. Марцинковская Т. Д. Психология восприятия абстрактного искусства / Т. Д. Марцинковская // Вопросы психологии, 2008. — июль. Режим доступа: <http://www.vash-psiolog.info/voprospsih/213/17664-psiologiya-vospriyatiya-abstraktnogo-iskusstva.html> Дата обращения: 27.09.2016.
3. Мешкова А. С. К проблеме «произведения» в алеаторике / А. С. Мешкова // Омский научный вестник. — 2007. — № 2 (54). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-proizvedeniya-v-aleatorike> дата обращения: 06.10.2016 г.
4. Мороз Н. В. Восприятие искусства как основа формирования художественной культуры личности / Н. В. Мороз. Режим доступа: http://academic.ru/publ/psihologic/moroz_n_v_vospriyatie_iskusstva_kak_osnova_formirovaniya_khudozhestvennoj_kultury_lichnosti/1-1-0-371 Дата обращения: 27.09.2016.
5. Чередниченко Т. Музыкальный запас: Александр Бакши / Т. Чередниченко // Неприкосновенный запас. — 2000. — 6 (14). Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2000/6/chr.html> Дата обращения: 07.10.2016 г.
6. Огданец М. Гибрид / М. Огданец // Лексикон неклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. Режим доступа: <http://proflib.com/chtenie/95913/avtorov-kollektiv-leksikon-nonklassiki-khudozhestvenno-esteticheskaya-kultura-xx-veka-56.php> Дата обращения: 07.10.2016 г.
7. Josef Anton Riedl Komponist. Режим доступа: <http://www.musik-film-marathon.de/josef-anton-riedl-1.html> Дата обращения: 07.10.2016.
8. Риндисбахер Х. Д. От запаха к слову: моделирование значений в романе Патрика Зюскинда «Парфюмер» / Х. Д. Риндисбахер // Ароматы и запахи в культуре. — М., 2003. — Т. 2. — С. 69.
9. Гришин А. А., П. А. Флоренский и В. В. Розанов: диалог священника и семьянина / А. А. Гришин // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. — № 44 (6) / 2012. — С. 117–123. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-pavel-florenskiy-i-v-v-rozanov-dialog-svyaschennika-i-semyanina> Дата обращения: 05.10.2016.

Психолого-педагогические условия оптимизации формирования профессиональных навыков медицинских специалистов

Щедрина Татьяна Трофимовна, преподаватель
Ставропольский базовый медицинский колледж

Современная система непрерывного образования (СНО) используя инновационные педагогические и информационные технологии, личностно-ориентированный и компетентностный подход, обеспечивают развитие обучающегося как профессионала в течение всей жизни.

Система непрерывного образования, построенная на основе принципов и механизмов интеграции, дает возможность взрослому человеку учиться, повышать свою квалификацию и после получения первичного профессионального образования, проходить переподготовку. СНО должна основываться на принципах и механизмах интеграции, касающихся всех уровней и видов образования, а так же его содержания.

Интеграция инновационных технологий обучения в систему медицинского образования обеспечивает качество

профессионального медицинского образования на современном этапе. Внедрение новых технологий в учебный процесс, совершенствование методов обучения и практический опыт медицинской деятельности у преподавателей, возможность использования IT-технологий для обучающихся и преподавателей, развитие электронного обучения, внедрение симуляционных технологий обучения, является залогом качества высокого уровня подготовки специалистов в сфере здравоохранения.

Инновационные изменения в сфере медицинского образования в настоящее время направлены на аспекты подготовки специалистов, образовательные технологии, методическое, информационное и материально-техническое обеспечение учебного процесса, а также кадровое сопровождение.

В связи с изменениями требований к будущим медицинским специалистам меняются приоритеты в организации образовательного процесса в медицинском колледже, его направленность на личностно-профессиональный рост выпускника, на обеспечение условий для раскрытия его потенциала и непрерывное формирование профессиональной компетентности.

В образовательной деятельности при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии. В число этих технологий входят электронное обучение, дистанционные образовательные и симуляционные технологии.

Подготовка специалистов среднего звена является основной задачей медицинского колледжа, отвечающих современным требованиям профессиональной деятельности. При организации образовательного процесса в колледже возникает проблема поиска новых форм, методов и технологий, повышающих качество подготовки будущих медицинских работников.

Профессиональная компетентность медицинского работника характеризуется многофункциональностью, фундаментальностью знаний, требует развития интеллектуальных, творческих и рефлексивных действий.

Педагогические условия формирования профессиональной компетентности объединяют в следующие группы: мотивационно-ценностные, содержательно-целевые, поисково-творческие, организационно-деятельностные и другие условия, активизирующие познавательную деятельность студентов. Педагогические условия формирования профессиональной компетенции медицинских специалистов — это совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса в медицинском колледже, от которых зависит процесс адаптации выпускников к профессиональной деятельности, учитывая при этом организацию образовательного процесса.

Рассмотрим психолого-педагогические условия формирования профессиональных навыков медицинских специалистов:

- мотивационно-ценностные условия включают формирование потребности к освоению, осуществлению и творческому преобразованию своей профессиональной деятельности;
- содержательно-целевые условия ориентируют на использование активных методов и интенсивных форм обучения; формирование клинического мышления путем наглядного моделирования исследуемых процессов посредством симуляционного обучения; алгоритмизацию учебно-познавательной деятельности;
- организационно-деятельностные условия — это эффективная деятельность преподавателя, предусматривающая предварительную подготовку к внедрению симуляционного обучения, владение методикой информационной технологии обучения с применением симуляционного обучения, умение применять методы проблемного обучения с использованием си-

- муляционного обучения; оптимальное сочетание дидактических возможностей симуляционного обучения с этапами учебно-познавательной деятельности;
- поисково-творческие условия направлены на результат обучения, формирование умений самостоятельно проводить образовательную и поисковую деятельность с использованием симуляционного обучения.

Важными условиями, активизирующими познавательной деятельности студентов принято считать следующие: рефлексивные (овладение четкостью и последовательностью выполняемых операций, развитие навыков самоконтроля и др.); обеспечение возможности самостоятельного управления клинической ситуацией, выбор режима учебной деятельности и т. д.

С целью закрепления и доведения до автоматизма необходимых практических умений, обучению организовывать, корректировать и анализировать свою профессиональную деятельность в системе отечественного здравоохранения используются фантомы, муляжи, модели, тренажеры, виртуальные симуляторы и другие технические средства обучения, позволяющие моделировать процессы и различные профессиональные ситуации в деятельности медицинских работников. Данные имитационные средства обучения позволяют моделировать процессы и клинические ситуации профессиональной деятельности медицинских работников.

На сегодняшний день в отечественном здравоохранении актуальна проблема отказа пациента от участия обучающихся в оказании ему медицинской помощи, тем самым затрудняется обучение студентов. Внедрение симуляционного обучения профессиональной деятельности для студентов может в корне изменить ситуацию подготовки медицинских работников, т. е. выработать клинический опыт в виртуальной среде без риска для пациента. В настоящее время законодательно утверждено обязательное использование симуляционного обучения для программ среднего, высшего и последипломного медицинского образования, (приказ Минздравсоцразвития РФ от 15.01.2007г, № 30).

В настоящее время в ГБОУ СПО СК «Ставропольский базовый медицинский колледж» наряду с традиционными методами обучения внедрены и широко используются новые информационные технологии обучения, в частности, с применением компьютерных обучающих и контролируемых модулей.

Применяя в обучении компьютерные обучающие и контролируемые модули в сочетании с отработкой и контролем формирования мануальных навыков, можно частично замещать симуляционное обучение, при этом получая в результате также сформированные профессиональные компетенции, которые можно проконтролировать и совершенствовать, используя более сложные задания.

Для целенаправленного развития компетенций у студентов медицинского колледжа, используется опыт работы преподавателей, достигших высоких показателей качества подготовки практическим навыкам студентов медицинского колледжа.

Таким образом, использование психолого-педагогических технологий в учебном процессе необходимо для формирования не только знаний, умений и навыков, но и для формирования мыслительных способностей, личностных качеств, таких как самостоятельность, гибкость, креативность, целеустремленность и многих других. В современных условиях профессиональной деятельности это невозможно осуществить без внедрения новых способов обучения, а также дополнительной подготовки преподавателей психологическим технологиям развития личности студента.

Литература:

1. Симуляционное обучение по специальности «Лечебное дело» / сост. М. Д. Горшков; ред. А. А. Свистунов. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. — 288 с.
2. Муравьев К. А., Ходжаян А. Б., Рой С. В. Симуляционное обучение в медицинском образовании — переломный момент // *Фундаментальные исследования*. — 2011. — № 10—3. — С. 534—537.
3. Технологии профессионально ориентированного обучения: Учебно-методическое пособие./ Н. М. Борозинец, Г. Ю. Козловская, М. И. Плугина. — Ставрополь: Издательство ГБОУ ВПО СтГМА, 2012. — 89 с.

Проблемы социализации и опыт социально-психологической работы с обучающимися инвалидами в Волгодонском техникуме энергетики и транспорта

Юрченко Ольга Геннадиевна, педагог-психолог;

Лячина Екатерина Викторовна, зам. директора по учебно-воспитательной работе и социальным вопросам
Волгодонский техникум энергетики и транспорта

Исследователи отмечают, что профессиональное образование в наибольшей степени способствует социальной динамике, социальным перемещениям инвалида, позволяет сделать ему обоснованный выбор профессионального и личностного пути развития и тем самым обеспечивает успешную социализацию и интеграцию в общество [1, с. 11]. В этой связи социализация и интеграция выступают как ключевые функции профессионального образования не только для самого инвалида, но и для общества в целом

Успешная социализация проявляется в усвоении индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний и навыков, что в свою очередь позволяет раскрыться творческим талантам и способностям личности, занять ей активную жизненную позицию. Между тем, по мнению специалистов, проблема социализации детей с инвалидностью является наиболее сложной и комплексной среди того круга проблем, которые сопровождают процесс становления личности.

В Волгодонском техникуме энергетики и транспорта ведется подготовка обучающихся по четырем основным профессиональным образовательным программам по следующим профессиям:

1. 08.01.18 Электромонтажник электрических сетей и электрооборудования;

Соблюдение рассмотренных психолого-педагогических условий поможет обеспечить наиболее полное раскрытие возможностей применения замещающего симуляционного обучения в учебном процессе медицинского колледжа, что окажет положительное влияние на формирование профессиональных компетенций медицинских специалистов и способствует содействию эффективного вхождения инноваций в образовательную деятельность и медицинскую практику.

2. 15.01.05 Сварщик (электросварочные и газосварочные работы);

3. 23.01.03 Автомеханик;

4. 23.01.08 Слесарь по ремонту строительных машин

Согласно разработанному и введенному в действие в 2015 году Положению [2], инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья принимаются в техникум на интегрированную форму обучения при условии, что заключение федерального учреждения медико-социально-экспертной комиссии об установлении инвалидности и индивидуальная программа реабилитации не содержат противопоказаний к обучению в образовательном учреждении по указанным образовательным программам.

На сегодняшний день в техникуме обучаются 9 подростков с инвалидностью. Показательна динамика численности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в техникуме, за последние 3 года: 2014—3 человека; 2015—5 человек; 2016—9 человек.

Для того, чтобы процесс профессионального обучения инвалидов и их дальнейшего трудоустройства был успешным, необходимо, прежде всего, обеспечить их адаптацию к новой образовательной среде и социализацию. Важно подчеркнуть, что данная задача не менее актуальна и для других обучающихся, не имеющих инвалидности

или ограничений по здоровью. В этих условиях основные усилия педагогического коллектива направлены на:

- обеспечение психологического комфорта и защиту личностного пространства обучающихся;
- оказание им комплексной помощи в саморазвитии и самореализации в процессе обучения;
- установление связей и партнерских отношений между семьей и техникумом.

С целью выявления проблем адаптации и социализации на первом этапе проводится ряд диагностических процедур со всеми без исключения обучающимися по таким хорошо зарекомендовавшим себя методикам: изучение самооценки психических состояний (Г. Айзенк); изучение социализированности личности (М. И. Рожков); определение индекса толерантности; определение системы ценностных ориентаций (М. Рокич); оценка социально-психологической адаптированности (К. Роджерс и Р. Даймонд в адаптации Т. В. Снегиревой). Для диагностики обучающихся с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья дополнительно применяются проективные методики «Дом. Дерево. Человек», «Несуществующее животное»; цветовой тест М. Люшера; измерение самооценки (Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн).

Опыт проведения первичной диагностики показал, что практически у всех инвалидов, поступающих на первый курс в техникум, наблюдается повышенный уровень тревожности, эмоционального дискомфорта, свидетельствующих о повышенном уровне фрустрации; способность к рефлексии, самоконтролю, коммуникации не сформированы; общий фон активности — невысокий. Они не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, считают, что не способны контролировать события, а ответственность перекладывают на внешние факторы. Низкими оказываются значения по шкале «настойчивость», что само по себе является показателем повышенной лабильности, неуверенности, низкой самооценки и, в конечном счете, влечет трудности в социализации.

Анализ данных, полученных в ходе первичной диагностики, одновременно становится началом второго — коррекционного — этапа работы с обучающимися инвалидами, когда формулируются основные задачи для классного руководителя, педагога-психолога, преподавателей и мастеров производственного обучения по психолого-педагогическому сопровождению таких обучающихся. На данном этапе важно добиться снижения уровня тревожности, установления контактов с другими членами группы, снятия

психоэмоционального напряжения, повышения самооценки обучающегося инвалида.

В техникуме имеется положительный опыт проведения индивидуальных и групповых занятий с участием обучающихся инвалидов по формированию доброжелательной и доверительной обстановки в студенческом коллективе, толерантного отношения к окружающим, взаимного уважения, навыков межличностной коммуникации. При этом используются такие методические средства как ролевые игры, дискуссии, проигрывание конфликтных ситуаций, разнообразные упражнения с элементами тренинга. Обучающимся инвалидам постепенно и ненавязчиво предлагается взять на себя роль группового лидера, что в значительной мере способствует снижению уровня тревожности, адекватному восприятию своего «Я».

Не менее важным для успешной социализации обучающихся инвалидов является их вовлечение во внеурочную жизнь техникума. К моменту окончания обучения в техникуме ребята уже имеют в своих портфолио не одну грамоту за участие в выставках технического творчества, студенческих конференциях, в художественной самодеятельности, в военно-патриотических мероприятиях.

Результаты вторичной диагностики социально-психологической адаптации, которая проводится в конце второго курса, позволяют сделать вывод о происходящих качественных изменениях в психическом состоянии обучающихся инвалидов. Особенно заметным становится снижение уровня тревожности. Следует отметить, что поведение таких ребят значительно меняется. На старших курсах им становятся присущи свободное общение в коллективе сверстников, более высокие результаты в образовательном процессе, ярко выраженная способность критически оценивать свое место в группе, а также свои возможности и способности, адекватная реакция на требования преподавателей и мастеров производственного обучения.

Важнейшую роль в усвоении молодым инвалидом норм, ценностей, установок, в интеграции его в общество играют агенты социализации. Педагогический коллектив Волгодонского техникума энергетике и транспорта стремится к тому, чтобы обучающиеся с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья чувствовали себя полноценными членами образовательного коллектива, приобрели позитивный жизненный опыт, получили качественное профессиональное образование и стали востребованными специалистами, самостоятельными и ответственными членами общества.

Литература:

1. Лебедева С. С. Непрерывное образование инвалидов как социальной группы // Непрерывное образование: XXI век, выпуск 1 (5), 2014. — С. 1—13.
2. Положение об условиях обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в ГБПОУ РО «ВТЭТ» (введено в действие приказом директора техникума от 15.07.2015 № 120) — <http://wtet.ru/wp-content/uploads/2015/07/7.20-Положение-об-условиях-обучения-лиц-с-ОВЗ.pdf>

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Обучение китайскому языку в форме мини-проекта

Бехтева Надежда Николаевна, аспирант, преподаватель кафедры восточных языков и культур
Пятигорский государственный университет

Статья посвящена определению роли и места метода мини-проектов в обучении китайскому языку.

Ключевые слова: мини-проект, метод обучения, китайский язык

The article is devoted to the definition of the role and place of the method of mini-projects in teaching the Chinese language.

Keywords: mini-project method of teaching Chinese language

В 80–90-х гг. 20 века появился метод обучения иностранному языку с применением мини-проектов, который в свете всемирной интеграции и глобализации, тесных межкультурных и межнациональных взаимосвязей, выполняет важную роль.

В европейской традиции обучения иностранным языкам применяется данный метод уже достаточно долго, и поэтому достаточно изучен. Однако, вопрос обучения китайскому языку посредством данного метода не получил должного внимания.

Появление метода обучения в форме мини-проекта связано с необходимостью разработки методов, которые позволяли бы формировать коммуникативную компетенцию.

В процессе реализации метода мини-проектного обучения необходимо провести отбор и распределение заданий, создать реальную языковую ситуацию коммуникации. Обучающиеся реализуют коммуникацию на иностранном языке, тем самым, принимая активное участие, приобретая опыт общения друг с другом, иными словами, изучая язык и применяя его на практике.

Метод мини-проектного обучения обладает следующими компонентами:

Коммуникативный компонент (обучающиеся в процессе выполнения задания, получают новую информацию, работают с ней, на ее основе взаимодействуют, тем самым развивая свои навыки коммуникации в реальной ситуации).

Реалистичный компонент (задание и реальная ситуация общения тесно взаимосвязаны). Обучающийся приобретает настоящий языковой материал, который может быть использован не только во время занятий, но и в реальной жизненной ситуации коммуникации. Подобные действия позволяют мотивировать обучающихся, вызывать желание коммуницировать новые знания, умения и навыки, которые впоследствии смогут применить на практике.

Процессуальный компонент (выполнение поставленной задачи очень важный момент, однако процесс решения этой задачи, в ходе которого обучающиеся обсуждают, применяют уже имеющиеся языковые навыки, глубже проникают в структуру изучаемого языка, познают не только сам язык, но и культуру страны, все это для изучения языка имеет еще большее значение)

Метод мини-проектного обучения, основывается на трех элементах: делать, применять и преобразовывать. Возрастающая роль коммуникативной компетенции будущего специалиста в области иностранных языков, позволяет нам говорить о больших перспективах метода мини-проектного обучения.

В процессе преподавания китайского языка как иностранного, метод мини-проектного обучения играет незаменимую роль. Он позволяет понять национально-культурные особенности культуры китайского народа, сформировать и развить у обучающихся коммуникативные навыки и умения.

Для эффективного применения метода мини-проектного обучения необходимо провести тщательный и разносторонний анализ, тщательно разработать каждую сферу деятельности, проследить связь с реальной жизненной ситуацией, выработать перечень актуальных тем, только в этом случае, можно говорить об его эффективности и оправданности.

На начальном этапе преподавания китайского языка как иностранного с учетом национально-культурных особенностей, наиболее эффективным методом обучения является метод мини-проектного обучения с учетом начального уровня знаний. Наиболее полным и всеохватывающим начальный период обучения, является перечень из 8 тем, которым соответствуют 24 коммуникативным мини-проектам.

Список тем для коммуникативного мини-проекта на начальном этапе обучения китайскому языку

Тема	Коммуникативный мини-проект
Знакомство и расспрос	Приветствие
Семья и друзья	Имя и национальность
Еда и напитки	Вопросы о месте жительства
Группа и учебное заведение	Члены семьи
Хобби и деятельность	Моя семья
Выезд и транспорт	Мои друзья
Фильмы и музыка	Завтрак
Мечта и планы	Еда и напитки
	Предпочтения в еде
	Группа и одноклассники
	Расписание
	Один день в учебном заведении
	Вечеринка в честь дня рождения
	Мое хобби
	Спорт
	Транспорт
	Спросить дорогу
	Погода
	Музыкальный концерт
	Телевизионная программа
	Фильм
	Беседа о работе
	Планы на каникулы
	Профессиональные планы

В различных аудиториях обучающихся темы коммуникативных мини-проектов могут варьироваться, но в основе должна лежать связь с реальной жизненной ситуацией, которая позволяет вооружать обучающихся навыкам, которыми они в дальнейшем могли бы воспользоваться, иными словами темы должны быть соотнесены с действительностью, иметь характер взаимодействия и обладать целью.

Рассмотрим более подробно осуществление коммуникативного мини-проекта на примере темы «Знакомство» 招呼用语, а также проанализируем связь с элементами языка различных уровней (фонетики, грамматики, лексики).

Данный проект, как указывалось выше, проводится в 3 этапа:

Ознакомительный (преподаватель предоставляет необходимый языковой материал, происходит изучение лексики, грамматического строя, фонетического аспекта)

«你好»、«你们好»、«很高兴见到你»、«好久不见»、«过得怎么样?»、«吃过饭了吗?»、«上哪儿去?»

Увлеченность (преподаватель дает информацию, подготавливает обучающего к коммуникации). К примеру, Марк и Андрей — одноклассники, они ездили домой на время каникул и больше месяца не встречались, начался новый се-

местр, они встретились и оба обрадовались, необходимо составить диалог. Учитель распределяет роли.

Amy: 你好, John! 好久不见! 寒假过得怎么样?

John: 好久不见! Amy! 很高兴见到你! 我过得很好! 你呢?

Amy: 我也过得很好。谢谢!

对话完成后, 教师领读, 学生跟读。请学生进行操练, 两人一组, 巩固语言点。

Наташа и Павел — старые друзья, встретились на улице, у них завязался разговор.

设置情境: Sam和Kim是两位老朋友, 他们在街上碰面, 两人展开了一段对话。

Sam: 吃过饭了吗?

Kim: 还没呢。你上哪儿去啊?

Sam: 哦, 我去图书馆。

На данном этапе осуществления метода коммуникативного мини-проекта, преподаватель должен повторить диалоги, студент повторяет вслед за ним, затем преподаватель проводит и акцентирует внимание на связи осуществляемого ими акта коммуникации с реальной ситуацией, о возможности применения выученной лексики в дальнейшем.

Досуг как элемент повседневной культуры студентов

Дорофеев Александр Александрович, аспирант
Вятский социально-экономический институт

Автор статьи обращается к исследованию повседневной культуры современной студенческой молодежи, указывает существующие подходы к её структурированию и определяет факторы, влияющие на её формирование. По мнению автора статьи, досуг является одним из ведущих элементов в повседневной культуре студентов и определяет его значимость существенным влиянием на развитие личности.

Ключевые слова: повседневная культура, досуг, студенческая молодежь

Повседневная культура — это социокультурный феномен, раскрывающийся в каждодневных делах личности. Более века повседневную культуру изучают специалисты социально-гуманитарных наук. С позиций философии повседневность исследуется как форма бытия, ментальная структура. Социологов и психологов в повседневной культуре интересуют стереотипы поведения, возможность конструирования социальной реальности. Для историков повседневная культура является «микросторией», ими изучаются особенности частной жизни (например, Римской империи [5], европейского общества [6]). Для педагогики повседневная культура интересна как сфера самореализации и самоорганизации личности, феномен, оказывающий воздействие на её формирование.

Исследователи различно подходят к определению структуры повседневной культуры. Так, отечественный философ И. П. Полякова указывает, что «повседневность включает в себя деятельностные, коммуникативные, ментальные структуры, а также структуры мышления» [8, с. 86]; российский социолог Л. Р. Эрзанукаева в структуре повседневной культуры студенческой молодежи выделяет труд (учебу), досуг, язык и коммуникацию, агрессию, игру и любовь [11, с. 72]; специалист в области философской и культурной антропологии Б. В. Марков к основным формам повседневной культуры относит семью, игру, культуру еды, музыкальную и коммуникативную культуры, телекоммуникацию и др. [7].

Мы согласны с точкой зрения Н. В. Розенберг, которая считает, что структуры повседневной культуры не статичны и меняются от эпохи к эпохе [10, с. 50]. Например, не вызывает сомнений, что культура повседневности современного российского студента имеет мало общего с повседневностью советского студента (отметим, что повседневная культура советской молодежи активно исследуется. Так, ей посвящены труды историков А. С. Веревкиной и А. Ю. Рожкова [1, 9]).

Указанные подходы к структурированию повседневной культуры прежде всего позволяют заключить, что это уникальное явление, объединяющее множество факторов, формирующих социальную реальность.

Значимость изучения повседневной культуры в педагогике и обращение к повседневной культуре студенческой молодежи основывается на её социализирующей и интеграционной сущности. Определение повседневной культуры как пространства социализации характерно для ра-

бот многих современных исследователей (Л. Е. Леухина, С. М. Фролова, Н. Элиас и др.).

В пространстве повседневности находится значительная часть жизни студента: быт, взаимоотношения с родными и друзьями, коммуникация, досуг, этикет. Одновременно с правилами повседневной культуры, которые используют другие члены общества, студенческая молодежь вырабатывает и использует собственные правила, раскрывающиеся в особенностях общения, взаимодействия, игровых практиках и т. д.

На формирование повседневной культуры студенчества оказывают влияние следующие факторы: семья, СМИ (в том числе, интернет), отношения в пространстве микросреды, культурно-образовательная среда вуза.

Семья как дисциплинарное пространство культуры, «место осуществления биологического, сексуального, экономического, социального, интеллектуального и иных форм признания» [7, с. 205] транслирует такие ценности, как идейно-нравственные устои, распределение обязанностей, семейная атмосфера, общение внутри семьи, эстетика быта [4].

Влияние СМИ и интернета на повседневную культуру студенчества сложно переоценить, так как именно студенческая молодежь является самым активным потребителем продукции СМИ и интернета. Отечественный социолог Л. Р. Эрзанукаева в ходе проведенного эмпирического исследования доказала, что телевидение оказывает влияние на формирование всех компонентов повседневной культуры студенчества (учебы, досуга, игры и т. д.) [12]. Еще большую роль в повседневной жизни студентов занимает интернет. Это связано с «уходом» в интернет-пространство социально значимых процессов и явлений, связанных с повседневной культурой: коммуникации, образования, развлечений и др.

Отношения в пространстве микросреды — особенно важный фактор в повседневной культуре студенческой молодежи, так как студенческий возраст характеризуется стремлением к пересмотру межличностных отношений, укреплением дружбы с лучшими друзьями, появлением любовных отношений и т. д. В последние десятилетия XX в. — первом десятилетии XXI в. активно исследовались практики включения студенческой молодежи в субкультуры, в которых вырабатывались собственные правила поведения, формировалась особая знаково-символьная система. Это приводило к тому, что правила повседневной культуры, используемые в социуме, отвергались представителями

молодежных субкультур (готы, панки, эмо и т. п.). В то же время, с начала 10-х гг. XXI в., в эпоху развития интернета и социальных сетей, стирания границ, наблюдается снижение интереса молодежи к субкультурам. Это освобождает нас от необходимости обращаться к изучению особенностей повседневной культуры студентов в границах отдельных субкультур.

Вуз и его культурно-образовательная среда оказывают влияние на формирование повседневной культуры студентов при помощи принципов открытости, инновационности, культуросообразности, субъектоориентированности и концептуальности, которые закладываются в основу её проектирования современными учебными заведениями [3, с. 77–79].

Таблица 1. Результаты опроса: бюджет времени современной студенческой молодежи (Россия г. Киров)

	Деятельность	Затрачиваемое время, часы
1	Учёба	8
2	Удовлетворение физиологических потребностей	8
3	Досуг	4
4	Бытовая деятельность	2
5	Общественная деятельность	1
6	Другая	1

Досуг (досуговая деятельность, досуговые практики и т. п.) как явление активно исследуется педагогами, психологами, культурологами и философами. В современном педагогическом словаре досуг определяется как «совокупность видов деятельности, предназначенных для удовлетворения физических духовных и социальных потребностей людей в свободное время» [2, с. 27].

Таблица 2. Результаты опроса: основные виды досуга современной студенческой молодежи (Россия, г. Киров)

	Предпочитаемый вид досуга	Количество студентов
1	Интернет (социальные сети, просмотр видео, онлайн игры, чтение информационных материалов и т. д.)	209
2	Просмотр ТВ	16
3	Чтение художественной, документальной, научной литературы	23
4	Посещение концертов, театров, шоу	42
5	Самообразование (посещение музейно-выставочных учреждений, библиотек, участие в образовательных проектах и т. п.)	31
6	Занятие спортом	19
7	Участие в музыкальной или театральной деятельности	9
8	Встречи с друзьями	41
9	Посещение развлекательных центров, ночных клубов, баров	24
10	Пассивный отдых	104
11	Другое	2

Итак, результаты опроса указывают на то, что студенческая молодежь свободное время предпочитает посвящать интернету, пассивному отдыху и посещению зрелищных мероприятий.

Таким образом, повседневная культура предстаёт как социокультурное явление, обладающее собственной динамикой развития, компонентной структурой и формирующими факторами.

Досуг занимает особое место в структуре повседневной культуры студентов. Результаты опроса студенческой молодежи (520 чел.) показывают, что досуговая деятельность занимает наибольшее количество времени студентов (исключая время, затраченное на удовлетворение физиологических потребностей — сна, питания, процедур личной гигиены) после учебной деятельности (Таблица 1). Данные опроса соответствуют представлениям о стремлениях студенческой молодежи и согласуются с характеристикам указанного возрастного периода.

Безусловно, досуг студенческой молодежи очень разнообразен. Проведенный опрос студентов высших учебных заведений (520 чел.) позволил определить основные досуговые практики современной студенческой молодежи (Таблица 2).

С психолого-педагогических позиций важно обратить внимание на следующие аспекты, выявленные в опросе:

- 1) возрастает роль интернета в досуговых практиках студенческой молодежи. Интернет становится ведущей формой досуга;

- 2) значительное количество студентов не уделяет внимания организации собственного досуга и отдаёт предпочтение пассивному отдыху;
- 3) неустойчивую позицию в досуговых практиках студенчества занимает самообразование, являющееся конструктивной формой досуга и благоприятно воздействующее на повседневную культуру и развитие личности в целом.

Таким образом, перспективным в последующих исследованиях будет являться поиск ответов на следующие вопросы:

- 1) каков характер воздействия интернета на личность студента? Какие последствия несет за собой вытеснение интернетом других форм досуга студенческой молодежи (чтение, встречи с друзьями, участие в музыкальной деятельности и т. д.)?

- 2) какова мотивация студенчества к выбору формы досуга? На какие принципы следует опираться при формировании досуговой культуры студенческой молодежи?
- 3) какие формы самообразования наиболее популярны у современных студентов? Почему студенты выбирают именно их? Как сформировать у студенческой молодежи интерес к самообразованию как одной из форм досуга?

В контексте исследования повседневной культуры досуговая деятельность студенческой молодежи представляет наибольший интерес, так как досуг является одним из способов самореализации личности. Для педагогической науки важно определить пути формирования конструктивной досуговой деятельности студенчества и минимизировать мотивацию молодежи к деструктивным формам досуга.

Литература:

1. Верёвкина, А. С. Учебная деятельность как составляющая студенческой повседневности в первое послевоенное десятилетие (1945–1955 гг.) (по материалам Куйбышевской, Пензенской, Ульяновской областей) / А. С. Верёвкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. — № 3 (Т. 13). — 160–164.
2. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] / А. С. Воронин. — 2006. — 135 с. — Режим доступа: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>
3. Дорофеев, А. А. Принципы организации культурно-образовательной среды вуза / А. А. Дорофеев // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2016. — № 3 (61). — С. 75–81.
4. Загороднова, К. П., Мордовина, Л. В. Духовные ценности повседневной культуры семьи / К. П. Загороднова, Л. В. Мордовина // Аналитика культурологии. — 2008. — № 3 (12). — Режим доступа: www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/440-article_23-4.html
5. История частной жизни. Т. 1. От Римской империи до начала второго тысячелетия / под общей ред. Ф. Арьеса, Ж. Дюби. — М.: Новое литературное обозрение, 2014. — 800 с.
6. История частной жизни. Т. 2. Европа от феодализма до Ренессанса / под общей ред. Ф. Арьеса, Ж. Дюби. — М.: Новое литературное обозрение, 2015. — 784 с.
7. Марков, Б. В. Культура повседневности. Учебное пособие / Б. В. Марков. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
8. Полякова, И. П. Специфика исследования повседневности / И. П. Полякова // Вестник высших учебных заведений Черноземья. — 2010. — № 3 (21). — С. 86–89.
9. Рожков, А. Ю. В кругу сверстников: жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов / А. Ю. Рожков. — М.: Новое литературное обозрение, 2014. — 640 с.
10. Розенберг, Н. В. Структурирование культуры повседневности: методологические подходы / Н. В. Розенберг // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. — 2010. — № 2 (14). — 50–57.
11. Эрзанукаева, Л. Р. Структура культуры повседневности студенческой молодежи / Л. Р. Эрзанукаева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009 № 12 (90). — С. 71–76.
12. Эрзанукаева, Л. Р. Роль современного российского телевидения в формировании культуры повседневности студенческой молодежи: автореф. на соиск. учен. степени канд. соц. н. (22.00.06) / Л. Р. Эрзанукаева. — М., 2009. — 27 с.

Влияние информационных технологий на эффективность самостоятельной подготовки курсантов военных институтов Росгвардии

Кислицын Алексей Сергеевич, адъюнкт
Пермский военный институт внутренних войск МВД России

В данной статье рассмотрены вопросы организации самостоятельной подготовки курсантов институтов войск национальной гвардии Российской Федерации с применением современных информационных технологий. Определены основные направления самостоятельной подготовки для привлечения курсантов к решению задач межпредметной и метапредметной деятельности, а также постпредметной подготовки. Определены критерии повышения эффективности самостоятельной работы курсантов военного вуза. Проанализированы проблемные вопросы, возникающие в процессе их применения. Выявлены и обоснованы возможные пути решения возникающих проблем.

Ключевые слова: образование, самостоятельная подготовка, электронное обучение, внеурочная работа, информатизация

Правительство Российской Федерации и Министерство образования в своих руководящих документах в определяют в качестве стратегической цели информатизации высшей школы глобальную рационализацию интеллектуальной деятельности за счет применения новых информационных технологий. Повышение эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям общества и государства, и в свою очередь хочется добавить соответствие требований войск национальной гвардии к кадровому потенциалу. [4]

Замысел технологического подхода к применению информационных технологий в основном направлен на достижение определенных целей таких как — сокращение сроков усвоения материала, подача материала по наиболее сложным темам, достижение наглядности при демонстрации труднообъяснимых процессов.

Огромным ресурсом военного образования является самостоятельная работа. В военном вузе отсутствуют концептуально методологические подходы организации ее проведения на основании информационно-вычислительных комплексов. Именно ЭВМ должны стать регулятором теоретического освоения материала и практической образовательной деятельности курсантов вобретении компетентности, предусмотренных программой обучения. Группа авторов Б. Е. Стариченко, И. Н. Семенова, А. В. Слепухин определяют, что в условиях изменения целевых установок высшего образования, а также при возрастающем потоке учебной информации особое место приобретает формирование у студентов, в нашем случае курсантов, умений учиться самостоятельно и ориентироваться в информационном потоке. Поэтому особо актуальными становятся современные педагогические технологии электронного, дистанционного и смешанного обучения, которые призваны реализовать личностно-ориентированный подход к подготовке специалистов, и направлены на развитие индивидуальных ресурсов обучающихся. [3]

Самостоятельная работа на базе информационных систем предполагает высокую профессиональную подготовку преподавателей способных точно фиксировать возможно-

сти ЭВМ и их недостатки в решении сложных прикладных проблем.

В связи с созданием национальной гвардии следует внедрить такие виды работы как предметно-развивающие и проблемно поисковые, эти виды работы предполагают повышение вариативности образования привлечение курсантов к решению задач межпредметной и метапредметной деятельности. Вообще деятельностный подход должен существенно приблизиться к приобретению навыка проведения реально-практической деятельности курсанта и повысить уровень как компетенции на предметном уровне, так и метакомпетенции, как способности деятельности, основанной на внедрении сразу нескольких областей профессионального применения.

Все это поможет преодолеть разобщенность подготовки курсантов по отдельным предметам и сблизить методическое взаимодействие различных преподавателей в реализации учебного процесса. В связи с этим важны не только знания, полученные после выполнения общевоинских заданий или же конкретных дисциплин, важны действия, которым предметами подготовки являются укрупненные дидактические единицы учебных заданий, включающие в себя различные ракурсы рассмотрения учебной дисциплины. Поэтому информационные технологии могут сопровождать изучение отдельных дисциплин, как в рамках непосредственных программ, так и на уровне постпредметного обучения. То есть, когда, к примеру, изучаются отдельные разделы математики уже после завершения базового курса по математике в рамках какого-то другого курса, изучаемого курсантами по учебной программе.

Критерии повышения эффективности самостоятельной работы курсантов военного вуза:

1. Сбалансированное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы. Для его реализации необходимо проведение разумного планирования аудиторного учебного процесса в тесной интеграции с самостоятельной подготовкой. Также должны учитываться учебные трудоемкости проводимых занятий и сложность изучаемых тем и дисциплин. Не маловажным фактором высту-

пает также регламент служебного времени и распорядок дня военного института, работа библиотек и специализированных учебных классов, так как во внеурочное время доступ к источникам информации затруднен, а зачастую и попросту невозможен.

2. Правильный выбор методики, форм и средств организации учебного процесса и самостоятельной работы курсантов в аудитории и за ее пределами. Курсанту первых курсов требуется направляющая рука преподавателя, контроль и требовательность командиров и начальников. В это время происходит перелом привычного уклада жизни, становление в коллективе, привыкание к армейским условиям жизни и быта курсантов. Появляются новые служебные задачи, несение внутренней и караульной службы, что не позволяет в полной мере раскрыть самостоятельность курсанта, и он в большей степени остается ведомым преподавателем. В дальнейшем, поднимаясь по курсовой лестнице самостоятельная подготовка курсантов видоизменяется, и роль преподавателя побудить курсанта к стремлению работать самостоятельно. Самостоятельная работа должна учить определять задачи, анализировать, выявлять проблемы и искать пути их решения. Требуется настолько сильно вовлечь курсанта в процесс самопознания, настолько заинтересовать и направить его мысли и силы на получение конечного результата, чтобы и во внеурочное время он стремился открыть для себя новое, непознанное. Необходимо чтобы досуг курсантов носил образовательный характер, а внеучебная деятельность была для них желанной и увлекательной. [2]

3. Обеспечение курсанта требуемыми методическими разработками и материалами (в том числе медиа и интернет ресурсами) для преобразования рутинного процесса самостоятельной работы в творческий и интересный для обучающегося процесс. Внедрение любых высоких технологий в различные сферы деятельности, как правило, преследует в качестве основной цели освобождение человека от рутинных операций для того, чтобы создать условия для творчества или, по крайней мере, направить усилия на решение нестандартных задач. [1]

Следует выделить ряд проблемных вопросов, возникающих при его выполнении. Ограничение использования персональной компьютерной техники, в том числе и средств просмотра электронных книг. Ограниченное количество рабочих мест с возможностью выхода в интернет. Не достаточное количество разработанных обучающих компьютерных программ, программного обеспечения, электронных справочников и альбомов структурно-логических схем по военным специальностям институтов войск национальной гвардии.

4. Организация и ведение динамического контроля над ходом самостоятельной работы. Применение практики поощрения и стимулирования курсантов за положительные результаты. Данный критерий в той или иной степени целесообразно учитывать и в остальных критериях. Его использование дает положительное влияние на эффектив-

ность самостоятельной работы курсантов и выступает дидактической составляющей, а не только мерой административно-дисциплинарного воздействия.

Реализация процесса широкого внедрения информационных технологий в образовательный процесс ВУЗов войск национальной гвардии и, в частности, процесс самостоятельной подготовки в настоящее время требует проведения исследовательского анализа и решения ряда проблемных вопросов.

1. Приведение тематики, содержания учебного материала, доводимого до курсантов при помощи информационных технологий, в соответствие со специальностью и дальнейшим направлением служебной деятельности офицера войск национальной гвардии.

2. Проведение постоянного мониторинга динамики развития информационно-коммуникационной среды ВУЗа, выявление положительных и отрицательных тенденций ее развития, межвузовский обмен положительным опытом применения информационных технологий в образовательном процессе и при самостоятельной подготовке.

3. Мониторинг педагогического взаимодействия преподавателей и курсантов, определение характера влияния информационных технологий на данный процесс, выявление путей улучшения его качества и коэффициента полезного действия.

4. Определение возможности интеграции и возможного симбиоза традиционных средств и способов обучения с современными информационными технологиями.

5. Поиск путей и способов стимулирования и мотивации курсантов к повышению результативности учебно-познавательной деятельности в условиях применения информационных технологий.

Анализ результатов самостоятельной подготовки курсантов с применением информационных технологий показал, что при реализации основных принципов обучения (сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, доступности, научности, связи теории с практикой), достижения курсантов более глубокие, индивидуальные, инновационные и практически значимые.

Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе самостоятельной подготовки курсантов вузов войск национальной гвардии может повысить ее эффективность за счет:

1. Освобождения от влияния ряда дидактических и психологических барьеров познавательной и учебной деятельности курсантов, придания ей векторной мотивации и индивидуализации.

2. Усиления личностной мотивации развития профессиональной подготовки и самореализации в выбранной военной специальности.

Применение информационных технологий вносит яркие положительные дидактические возможности, а они в свою очередь стимулируют совершенствование самостоятельной подготовки курсантов. К ним относятся:

1. Многогранность поиска, получения, представления и доведения информационных ресурсов всех видов (текстовых, графических, мультимедиа), что позволяет наглядно, доступно и широко разобраться с учебным материалом в необходимом (индивидуальном) объеме.

2. Свобода, так называемый серфинг, выбора той или иной учебной информации, его простота и доступность. Возможность получения и передачи информации по множеству каналов (локальные сети и сети интернет), многоуровневые базы данных, электронные библиотеки и т. д.

3. Постоянно обновляемая база, с возможностью ее вывода, хранения и представления, а также изменения и исправления ошибок.

4. Широкий практический диапазон применения, от простого повторения учебного материала, до проведения прак-

тических и лабораторных работ, творческой, познавательной, научной и поисковой деятельности.

В завершении хочется отметить, что вопрос применения информационных технологий имеет как положительные, так и отрицательные аспекты для повышения эффективности самостоятельной подготовки курсантов. Данный вопрос требует проведения дополнительного исследования, особенно с точки зрения возможностей самих информационно-коммуникационных технологий, изучения их влияния на психофизическое состояние курсантов, утомляемость, внимание, развитие памяти. Так же важнейшим вопросом стоит возможность качественной и эффективной интеграции и комплексного применения устоявшихся традиционных образовательных технологий и современных информационных технологий.

Литература:

1. Захарова И. Г., Информатизация образования: промежуточные итоги // Педагогические инновации на современном этапе развития образования // Сборник статей представителей научно-педагогической школы академика РАО В. И. Загвязинского, Изд. ТГУ 2010 г. Стр. 96–97.
2. Лурье Л. И., Актуальные проблемы военной педагогики и национальная безопасность России // Педагогическое образование и наука № 3 2011 г.
3. Стариченко Б. Е., Соотношение понятий электронного обучения в высшей школе / Образование и наука. // Информационные технологии в образовании. № 9 (118) 2014 г. Стр. 54.
4. http://studopedia.su/19_137759_informatizatsiya-obrazovaniya.html

О практическом занятии по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков

Паршина Татьяна Вячеславовна, магистрант

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

На практическом занятии по теме «Практика формирования и использования учебного терминологического словаря» студенты-переводчики формируют переводческие навыки, в частности, навык оформления перевода в соответствии с ГОСТами, навык ведения учебного терминологического словаря, навык познания предметной области, навык осуществления перевода научно-технической литературы и документации.

Ключевые слова: задание на практическое занятие, учебная дисциплина «Технический перевод» для студентов-переводчиков, учебный терминологический словарь, технический переводчик, термины, обучение техническому переводу, познание предметной области

Практическое занятие, как вид учебного занятия, занимает особое место в методике обучения техническому переводу.

Основными задачами практических занятий по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков являются:

- закрепление теоретических знаний по переводу научно-технической литературы и документации (постулаты теории технического перевода; международные стандарты качества в области перевода; российские стандарты в области перевода; процесс работы над переводом на-

учно-технической литературы и документации; способы, методы, приемы перевода научно-технической литературы и документации; оформление письменного технического перевода; редактирование перевода научно-технической литературы и документации; методики перевода чертежей, патентов, технических заданий, инструкций и т. п.; специализированные компьютерные программы; создание и ведение учебного терминологического словаря; пути преодоления трудностей перевода научно-технической литературы и документации; анализ ошибок в техническом переводе и пути их исправления);

- привитие навыков работы в рабочей группе по техническому переводу;
- отработка навыков и умений применения различных методик перевода научно-технической литературы и документации;
- привитие навыков изучения и актуализации знаний в предметной области, ведения и дополнения учебных терминологических словарей;
- формирование потребности анализировать ошибки в переводе научно-технической литературы и документации;
- отработка умений использования специализированных компьютерных программ;
- отработка навыков применения способов, методов, приемов перевода научно-технической литературы и документации;
- формирование навыков и умений выработки правильных переводческих решений в процессе осуществления перевода научно-технической литературы и документации; критической оценки качества выполненного перевода;
- отработка навыков и умений работы над переводом научно-технической литературы и документации, выполнения алгоритма действий начиная от регистрации переводческого проекта до окончательного редактирования текста перевода и выдачи заказа.

Схема 1. **Схема подготовки к проведению практического занятия по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков**



Практическое обучение является составной частью системы обучения техническому переводу. Оно призвано закрепить у студентов-переводчиков теоретические знания и сформировать у них профессиональные навыки и умения в соответствии со спецификой практической переводческой деятельности.

Принцип единства теории и практики в учебном процессе предполагает раскрытие обучающимся практического значения научно-теоретических знаний [2], [3]. Знания не могут быть глубокими и прочными на основе одних лишь объяснений.

По мнению автора, успешная реализация принципа связи теории и практики предполагает:

- рациональное соотношение теоретического и практического обучения;
- тесную взаимосвязь теоретических знаний обучающихся с их практическими навыками и умениями;
- творческое применение теоретических знаний при решении практических задач.

Схема 2. Задание на практическое занятие по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков на тему: «Практика формирования и использования учебного терминологического словаря»

Время: 2 часа.

Аудитория № _____

Вопросы практического занятия

1. Формирование учебного терминологического словаря.
2. Ведение и использование учебного терминологического словаря при осуществлении перевода научно-технической литературы и документации.

Задание обучающимся:

1. Изучить вопросы предметной области по системам противоподымной защиты атриумов, моллов и больших помещений: основные принципы, оборудование и элементы управления, квадратичные пожары, методы расчета.

Литература: ТР-5045 Противоподымная защита атриумных зданий. Обзор зарубежных источников. Редактор: Грачев В. Ю. ООО «СИТИС», 2009. — 161 с.

2. Изучить Межгосударственный стандарт, Единая система конструкторской документации, Общие требования к текстовым документам ГОСТ 2.105.95, введенный в действие постановлением Госстандарта России от 08.08.1995 № 426 (дата введения в действие 01.07.1996).

3. Выполнить перевод текста с английского языка на русский «NFPA 92B Guide for Smoke Management Systems in Malls, Atria and Large Areas 2000 Edition», 2000. — 60 с., раздел «Calculation procedures», пункты 3.6.2.3. — 3.13.2 (с. 20–25).

4. Оформить примечания переводчика.

Требования к оформлению примечаний переводчика

При оформлении примечаний переводчика:

указывать термин и его значение, делать пояснения (См. пример 1);

указывать разделы, статьи, пункты использованных нормативных и справочных документов; страницы учебной и справочной литературы (См. пример 2).

Пример № 1.

№	Термин	Значение термина
1	heat release rate	Скорость тепловыделения: тепловая энергия, выделенная за единицу времени при сгорании объекта в заданных условиях. Выражается в Ваттах [1]. Примечание: В научно-технической литературе, посвященной пожарному делу, часто встречаются следующие варианты: «интенсивность выделения тепла», «теплоотдача».

Пример № 2. Нормативные и справочные документы/источники

Название и реквизиты документа, на который дана ссылка	Номер раздела, подраздела, страницы, пункта, подпункта, перечисления, приложения в документе
1. Международный стандарт 89/396/FDIS ИСО 13943 Пожарная безопасность — Словарь. Разработан Техническим Комитетом ИСО/ТК92 «Пожарная безопасность» в сотрудничестве с Техническим комитетом МЭК/ТК89 «Испытания на пожарную опасность». [Электронный ресурс]. URL: http://stopfire.ru/Gost/Iso/13943.htm	п. 88

Раздаточный материал

Каждому студенту-переводчику выдается текст «NFPA 92B Guide for Smoke Management Systems in Malls, Atria and Large Areas 2000 Edition» на английском языке.

Литература:

1. Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. 3-е изд., исправленное и дополненное — М.: «Р. Валент», 2011. — 488 с.
2. Куприн Г. Н., Новобытов А. А., Чамеев А. А., Англо-русский пожарно-технический словарь. Воениздат, Москва, 1979. — 179 с.
3. Паршина Т. В. О модели учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков в высшем учебном заведении [Текст] / Т. В. Паршина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — с. 253–257.
4. Паршина Т. В. О регламентации перевода терминов Методическими рекомендациями Всесоюзного центра переводов для переводчиков и редакторов научно-технической литературы и Рекомендациями Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — с. 125–128.
5. Паршина Т. В. О знании технической терминологии // Молодой ученый. — 2016. — № 15. — с. 601–607.
6. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП. Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, Москва, 1988. Составитель: И. П. Смирнов. — 74 с.
7. Письменный перевод — Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. Союз переводчиков России, Москва 2015. Составитель: Н. Дуепенский. Редактор: Е. Масловский.
8. ТР-5045 Противодымная защита атриумных зданий. Обзор зарубежных источников. Редактор: Грачев В. Ю. ООО «СИТИС», 2009. — 161 с.
9. Межгосударственный стандарт. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам. Unified system for design documentation. General requirements for textual documents. ГОСТ 2.105–95 введен в действие постановлением Госстандарта России от 08.08.1995 № 426.
10. Международный стандарт 89/396/FDIS ИСО 13943 Пожарная безопасность — Словарь. Разработан Техническим Комитетом ИСО/ТК92 «Пожарная безопасность» в сотрудничестве с Техническим комитетом МЭК/ТК89 «Испытания на пожарную опасность».
11. Межгосударственный стандарт. ГОСТ 12.1.033–81 ССБТ. Пожарная безопасность. Термины и определения (с Изменением N 1) Система стандартов безопасности труда пожарная безопасность. Occupational safety standards system. Fire safety. Terms and definitions. Утвержден и введен в действие Постановлением Государственного комитета СССР по стандартам от 27 августа 1981 г. N 4084.

Руководитель занятия

Задание на практическое занятие содержит необходимую информацию для подготовки студентов-переводчиков к практическому занятию. Комментируя задание на практическое занятие, автор обращает внимание на два важных аспекта:

- 1) перед выполнением перевода обучающимся предлагается изучить вопросы предметной области перевода;
- 2) обучающиеся выполняют перевод, оформляют текст перевода в соответствии с ГОСТами, техническими документами и поясняют ход осуществления перевода.

Таким образом, студенты-переводчики приобщаются к определенному порядку осуществления перевода научно-технической литературы и документации, суть которого заключается в том, что переводу специального текста предшествует изучение предметной области/консультация технического специалиста и затем осуществляется перевод с последующим оформлением в соответствии с руководящими техническими документами, регламентирующими соответствующее оформление перевода.

Следующим этапом подготовки практического занятия является консультирование обучающихся, на котором преподаватель разъясняет задание, дает рекомендации студентам-переводчикам, отвечает на вопросы и комментирует предлагаемую литературу.

Наряду с подготовкой обучающихся, преподаватель сам готовится к практическому заданию. Опыт автора свидетельствует о том, что в процессе подготовки к практическому занятию важна каждая деталь. Поэтому у преподавателя обязательно должен быть разработан план проведения практического занятия. В качестве примера автор предлагает следующий вариант плана проведения практического занятия на тему: «Практика формирования и использования учебного терминологического словаря» (См. схему 3).

Схема 3 План проведения практического занятия на тему «Практика формирования и использования учебного терминологического словаря»

Время: 2 часа.

Аудитория № _____

Учебно-воспитательные цели

1. Закрепить и расширить знания студентов-переводчиков о формировании и использовании учебного терминологического словаря.
2. Привитие студентам-переводчикам навыков формирования, ведения и использования учебного терминологического словаря.
3. Продолжить процесс воспитания уважительного отношения обучающихся к переводу научно-технической литературы и документации.

Учебные вопросы

1. Формирование учебного терминологического словаря.
2. Ведение и использование учебного терминологического словаря при осуществлении перевода научно-технической литературы и документации.

Раздаточный материал

1. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП. Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, Москва, 1988. Составитель: И. П. Смирнов. — 74 с.
2. Письменный перевод — Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. Союз переводчиков России, Москва 2015. Составитель: Н. Дупленский. Редактор: Е. Масловский.
3. Межгосударственный стандарт. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам. Unified system for design documentation. General requirements for textual documents. ГОСТ 2.105–95 введен в действие постановлением Госстандарта России от 08.08.1995 № 426.

Техническое оснащение практического занятия

Мультимедийное оборудование:

специализированная аудитория, оборудованная персональными компьютерами с Интернет-доступом (работа со справочными ресурсами в электронном варианте), микрофоны.

Выставка литературы по теме занятия

Преподаватель формирует и организует выставку литературы по теме занятия.

Литература по теме практического занятия:

1. Рабочая программа учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков.
2. Методические указания по изучению учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков.
3. Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. 3-е изд., исправленное и дополненное — М.: «Р. Валент», 2011. — 488 с.
4. Куприн Г. Н., Новобытов А. А., Чамеев А. А., Англо-русский пожарно-технический словарь. Воениздат, Москва, 1979. — 179 с.
5. Паршина Т. В. О модели учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков в высшем учебном заведении [Текст] / Т. В. Паршина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — с. 253–257.

6. Паршина Т. В. О регламентации перевода терминов Методическими рекомендациями Всесоюзного центра переводов для переводчиков и редакторов научно-технической литературы и Рекомендациями Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — с. 125–128.
7. Паршина Т. В. О знании технической терминологии // Молодой ученый. — 2016. — № 15. — с. 601–607.
8. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП. Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, Москва, 1988. Составитель: И. П. Смирнов. — 74 с.
9. Письменный перевод — Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. Союз переводчиков России, Москва 2015. Составитель: Н. Дуепенский. Редактор: Е. Масловский.
10. ТР-5045 Противодымная защита атриумных зданий. Обзор зарубежных источников. Редактор: Грачев В. Ю. ООО «СИТИС», 2009. — 161 с.
11. Межгосударственный стандарт. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам. Unified system for design documentation. General requirements for textual documents. ГОСТ 2.105–95 введен в действие постановлением Госстандарта России от 08.08.1995 № 426.
12. Международный стандарт 89/396/FDIS ИСО 13943 Пожарная безопасность — Словарь. Разработан Техническим Комитетом ИСО/ТК92 «Пожарная безопасность» в сотрудничестве с Техническим комитетом МЭК/ТК89 «Испытания на пожарную опасность».
13. Межгосударственный стандарт. ГОСТ 12.1.033–81 ССБТ. Пожарная безопасность. Термины и определения (с Изменением N 1) Система стандартов безопасности труда пожарная безопасность. Occupational safety standards system. Fire safety. Terms and definitions. Утвержден и введен в действие Постановлением Государственного комитета СССР по стандартам от 27 августа 1981 г. № 4084.

Организационно-методические рекомендации по проведению практического занятия

№	Изучаемые вопросы	Время	Организационно-методические рекомендации по рассмотрению основных вопросов
1	Организация занятия	10	Приветствие обучающихся. Представление преподавателя. Учет обучающихся на занятии. Раздача старостой группы каждому обучающемуся программы учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков, методических указаний по изучению учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков, Методических рекомендаций для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов (далее — Методические рекомендации), Рекомендаций Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору (далее — Рекомендации), ГОСТов. Обучающиеся включают персональные компьютеры и готовятся к работе со справочными Интернет-ресурсами. Приготавливают к работе конспекты лекций, выполненное задание на практическое занятие, рабочие тетради, необходимую для занятия литературу.
2	Основная часть занятия	70	Объявление темы практического занятия, учебно-воспитательных целей практического занятия, учебных вопросов практического занятия, пояснения о выставке литературы и документации, пояснения о работе с раздаточным материалом, пояснения о работе с Интернет-ресурсами, пояснения о работе с лекционным материалом, пояснение о работе с выполненным заданием на практическом занятии.
	1. Формирование учебного терминологического словаря	35	Вопросы обучающимся /обучающиеся обосновывают свои ответы, приводят примеры, при необходимости ссылаются на нормативные и технические документы/: 1. Виды терминов. 2. Термины в научных текстах. 3. Трудности при переводе технической терминологии. 4. Сокращения в научно-технической литературе и документации. 5. Для чего необходимы учебные терминологические словари? 6. Приведите примеры терминов-словосочетаний. 7. Почему перед переводом термина необходимо изучить вопросы предметной области текста перевода?

№	Изучаемые вопросы	Время	Организационно-методические рекомендации по рассмотрению основных вопросов
	2. Ведение и использование учебного терминологического словаря при осуществлении перевода научно-технической литературы и документации	35	<p>8. Требования к переводу таблиц.</p> <p>9. Требования к переводу формул, уравнений.</p> <p>10. Требования к переводу рисунков.</p> <p>После проведения оперативного контроля преподаватель наглядно, совместно с обучающимися формирует (доска, интерактивная доска) /осуществляет первую запись учебного терминологического словаря, комментируя каждый раздел таблицы (См. приложение к организационно-методическим рекомендациям по проведению практического занятия).</p> <p>Обучающиеся работают в тетрадях либо формируют учебный терминологический словарь электронно.</p> <p>Пояснения:</p> <p>1. Термин может быть выражен существительным, но и прилагательным, причастием, наречием и глаголом.</p> <p>2. В учебный терминологический словарь рекомендуется вносить комментарии и примеры употребления термина.</p> <p>Под руководством преподавателя, студенты-переводчики, используя текст на английском языке, текст перевода, а также пояснения переводчика, осуществляют заполнение учебного терминологического словаря.</p> <p>Преподаватель акцентирует внимание обучающихся на использовании учебного терминологического словаря при осуществлении перевода научно-технической литературы и документации.</p> <p>Студенты-переводчики, работая над термином, продумывают и осмысливают термин, вносят свои комментарии в учебный терминологический словарь, корректируют уже осуществленный перевод и, таким образом, улучшают качество перевода задания</p> <p>При заполнении студентами-переводчиками учебных терминологических словарей, преподаватель контролирует деятельность студентов-переводчиков, консультирует их, оказывает практическую помощь, указывает на ошибки и показывает пути их преодоления.</p>
3	Заключительная часть	10	<p>Подведение итогов занятия. Положительное/отрицательное в ходе занятия.</p> <p>Объявляется о достижении учебно-воспитательных целей.</p> <p>Объявляются оценки обучающимся.</p> <p>Определяется литература для самостоятельного изучения обучающимися.</p> <p>Общие выводы.</p> <p>Задание на самостоятельную работу.</p>

Приложение к организационно-методическим рекомендациям по проведению практического занятия

Таблица

Термин	Значение термина	Контекст	Перевод контекста	Терминологические словосочетания
Trajectory	1. Траектория, путь. 2. Кривая или поверхность, образующая постоянный угол со всеми кривыми...	In practice, it is recognized that plumes will not always exhibit a simple trajectory.	На практике же оказывается, что дымные струи не всегда имеют простую траекторию.	1. Trajectory of electron — траектория электрона; 2. Admissible trajectory — допустимая траектория; 3. Ballistic trajectory — баллистическая траектория ...

Руководитель занятия

Проведение практического занятия

Качество проведения практического занятия по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков зависит не только от мастерски разработанных учебно-методических документов, подготовленности обучающихся, оснащённости аудитории, но и от умения преподавателя вести практическое занятие [1].

Автор обращает внимание на важные моменты проведения практического занятия, а именно:

- на занятии обязательно должен вестись учет обучающихся;
- обязательно объявляется тема занятия, учебно-воспитательные цели, учебные вопросы;
- необходим психологический настрой студентов-переводчиков к предстоящей работе;
- целесообразно провести оперативный контроль знаний пяти-шести обучаемых;
- обязательно следует объявить порядок проведения практического занятия;
- при выполнении задания обучающимися на практическом занятии преподаватель контролирует деятельность студентов-переводчиков, консультирует их, оказывает практическую помощь при затруднениях;
- в процессе проведения практического занятия преподаватель накапливает материал для подведения итогов;
- в процессе практического занятия преподаватель контролирует ход овладения обучающимися соответствующими навыками и умениями;
- при организации практического занятия необходимо продумать систему контроля формируемых у обучающихся навыков, умений;
- в конце занятия преподаватель подводит итоги занятия, производит разбор практического занятия, оценивая действия каждого студента-переводчика по достижению учебных целей и ставит задачи на самостоятельную работу.

При формировании учебно-воспитательных целей практического занятия лучше добиваться предельной ясности формулировок и каждая цель должна отвечать на вопрос:

Для чего проводится занятие, чему обучить, какие результаты ожидаются в итоге?

В итоге хочется заметить, что практическое занятие играет исключительно важную роль для качественного изучения учебной дисциплины «Технический перевод», для формирования соответствующих навыков и умений студентов-переводчиков. Успех практического занятия во многом зависит как от уровня подготовленности преподавателя, так и от добросовестного отношения самих обучающихся.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 3-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.
2. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р. С. Пионова. — Мн.: Университетское, 2002. — 256 с.
3. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.

Инновационное проектирование спортивно-оздоровительных технологий гимнастики

Рахматов Ахмеджан Ибрагимович, кандидат педагогических наук, профессор
Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II

Современная спортивно-оздоровительная работа характеризуется высокой «инновационной» активностью, не всегда адекватной всеядностью и восприимчивостью к новому. Это приводит к тому, что разрабатываемые программы в области оздоровительной гимнастики носят, чаще всего, эмпирический характер, описывающий «видение» и опыт авторов-разработчиков, не имеют серьезного теоретического обоснования и, естественно, далеко не всегда эффективны.

Таким образом, в исследовании рассматривается вариант решения проблемы создания оздоровительных систем деятельности в области гимнастики. Целью исследования является разработка и реализация конструкций и моделей инновационного проектирования спортивно-оздоровительных технологий гимнастики.

Результаты исследования. Одним из подходов повышения эффективности и качества спортивно-оздоровительной деятельности является, разрабатываемая нами, методология инновационного проектирования педагогических объектов ФКиС. Предлагаемая методология идет в русле верификации теоретических положений науки, путем проверки их «на истинность», сопоставления с наблюдаемыми объектами, чувственными данными и экспериментом [3].

В ходе моделирования, на основе предложенного инструмента, нами осуществлено конструирование и перевод, образующего проблемы, идеального педагогического объекта «Оздоровительная тренировка» в гимнастике из эмпирического состояния «Рекреационные программы танцевально-оздоровительной гимнастики» в методолого-теоретическое состояние инновационного проекта

адаптивного типа «Спортивно-оздоровительные технологии» гимнастики.

Необходимо отметить, что процесс трансформации осуществлялся по следующим этапам: целеполагание, собственно инновационное проектирование, реализация, внедрение, контроль качества.

Так на этапе *целеполагания*, на основе методов анализа литературных источников и педагогического наблюдения, проведено исследование тематической области «Рекреационные программы танцевально-оздоровительной гимнастики». Обнаружено, что, в нашей ситуации для целей проектирования, наиболее информативными классифицирующими показателями могут выступать следующие основные направления и тенденции развития гимнастики: разработка различных видов танцевальных движений; применение нестандартных условий движений, нового инвентаря, оборудования и экипировки; применение различных теоретико-методических конструкций; разработка силового фитнеса; модификация гигиенической гимнастики; упрощение правил соревнований; разработка современных массовых оздоровительных видов спорта и соревновательной деятельности [1; 2].

Такое многообразие указывает на необходимость проведения работ по методолого-теоретическому конструированию педагогического объекта «Оздоровительная тренировка» в гимнастике и перевода его в состояние «Спортивно-оздоровительные технологии».

В последующем, на этапе *собственно инновационного проектирования*, произведено воссоздание целостности педагогического объекта, расслоение его на практико-ориентированные аспекты («содержательный», «технологический» и «организационный») и их модификация с использованием новшеств. В то же время, нами использован «адаптационный» вид проектирования, предусматривающий создание предметного системного идеального многослойного объекта с «функциональной», «морфологической» и «материальной» структурами развиваемыми до конкретных инновационных проектов, учитывающих специфику среды.

Так, «содержательный» аспект педагогического объекта, «Оздоровительная тренировка» в гимнастике определяется процессом по наращиванию здоровья современными, созданными на основе представленных тенденций, видами, средствами и формами гимнастики.

Последующая работа в содержательном аспекте приводит к появлению «функционального» слоя идеального системного педагогического объекта путем воссоздания оздоровительных видов деятельности — функций (Ф), способствующих наращиванию потенциала человека. К ним относятся работы по позитивному коррекционному воздействию на: системы базовых физических качеств (общей выносливости, силы, гибкости, быстроты, ловкости) и производных от них комплексов (Ф-1); функциональные системы органов человека (опорно-двигательную, дыхательную, сердечно-сосудистую, нервную и др.)

(Ф-2); системы органов чувств человека (равновесия, зрения, осязания, слуха, обоняния, вкуса) (Ф-3); психомоторные и психофизические системы (Ф-4); интегральное состояние человека (Ф-5).

«Морфологический» уровень педагогического объекта задается посредством системной конфигурации функций предыдущего слоя, путем создания типовой морфологии оздоровительной деятельности, присущей какому-либо гимнастическому массовому виду спорта или оздоровительных упражнений, типичной организации. Причем, дополнительными, адаптивными функциями (АФ) этого слоя, выступают виды деятельности по: обучению базовым и специфическим движениям (АФ-1); классической и современной хореографической подготовке (АФ-2); проведению занятий гигиенической гимнастики (АФ-3).

«Материальный» (нормативно-параметрический) слой педагогического объекта «программируются» в соответствии с «морфологическим» уровнем, в форме конкретных инновационных проектов с контрольными нормативами, программами и планами вида гимнастики или упражнений, этапа или уровня спортивно-оздоровительной тренировки той или иной организации.

В то же время, практико-ориентированный «технологический» аспект инновационного проектирования педагогического объекта, задает, в контексте роста качества спортивно-оздоровительной деятельности, следующие конструкции-представления: комплексно-программное (где, имеющие традиционное музыкально-ритмическое строение упражнения, объединены, на основе преимущественно эмпирической логики, в комплексы и программы движений); методическое (где, средства-упражнения, на основе эмпирико-теоретических методов, образуют комплексы-этапы, совокупность которых составляет методику); технологическое (где, методика, преобразованная или вновь созданная на основе модельных характеристик процесса и результата, а также оперативных и этапных контуров управления, образует технологию).

«Организационный» аспект предусматривает норму разворачивания работ по корректному воплощению с проектированного педагогического объекта с соответствующим организационным сопровождением.

На этапе *реализации и внедрения* инновационного проектирования педагогического объекта, «Спортивно-оздоровительные технологии» гимнастики воплощены в конкретные инновационные проекты, в форме программ, план-графиков и различных методико-технологических предписаний.

Так, в спортивных бальных танцах предложено проводить работы по: подготовке опорно-двигательного аппарата к повышенным нагрузкам посредством ОФГТ, развития статической силы и гибкости (Ф-Г); коррекции осанки и стопы (Ф-2); развитию музыкальности и выразительности (Ф-4); обучению базовым движениям — ОРУ, акробатике и йоге (АФ-1); обучению специфическим движениям пластического, свободного и бального ганца (АФ-1); хо-

реографической подготовке на основе движений классического танца (АФ-2).

В акробатическом рок-н-ролле предусмотрены следующие направления работы: развитие общей выносливости и гибкости (Ф-1); коррекция системы дыхания (Ф-2); развитие вестибулярного аппарата и зрения (Ф-3); изучение базовых технических движений акробатического рок-н-ролла (АФ-1); исполнение танцевальных этюдов и композиций (Ф-4); оздоровительная психорегуляция (Ф-5).

В спортивном ушу появляется: ОФП, развитие координации и гибкости (Ф-1); укрепление опорно-двигательного аппарата, дыхательной и сердечно-сосудистой системы (Ф-2); развитие систем органов чувств (Ф-3); управление интегративными психическими состояниями (Ф-5); изучение движений направлений традиционного ушу (АФ-1); изучение движений спортивного ушу (АФ-1); выполнение «дорожек» и полных тао-лу (Ф-4); занятия гигиенической гимнастикой на основе содержания ушу (АФ-3).

В художественной и эстетической гимнастике предложено: развитие базовых физических качеств (ОФП, гибкости и координации движений) (Ф-1); коррекция опорно-двигательного аппарата (формирование осанки, формы ног и рук, укрепление стопы) и системы дыхания (развитие межреберных мышц, диафрагмы и брюшного пресса) (Ф-2); развитие зрительного, слухового и кинестетического анализаторов, вестибулярного аппарата (Ф-3); развитие психомоторных качеств (музыкальности, ритмичности, выразительности движений) (Ф-4); развитие интеграль-

ных психологических качеств (памяти, воображения, восприятия, мышления) (Ф-5); обучение базовым движениям (ОРУ, акробатике) (АФ-1); классическая хореографическая подготовка (АФ-2); обучение специфическим движениям (АФ-1); специальная хореографическая подготовка (джаз и модерн танец) (АФ-1),

В проведенных преобразующих педагогических экспериментах с занимающимися спортивно-оздоровительной гимнастикой по эстетическим видам спорта, на базах соответствующих федераций Ростова-на-Дону и Ростовской области, на основе показателей комплексного педагогического контроля оздоровительно-развивающей гимнастики, выявлено достоверное улучшение измеряемых параметров.

Заключение. При итоговом контроле качества выяснилось, что проект «Спортивно-оздоровительные технологии» гимнастики педагогического объекта «Оздоровительная тренировка» разработан в опоре на современные научные подходы и методико-технологические новшества, а также содержит методолого-теоретическое и экспериментальное обоснование. Важным итогом, является необходимость включения в содержание образования ФКиС, выделенных спортивно-оздоровительных технологических «функций». Таким образом, использование инновационного проектирования, его конструкций и моделей, позволяет разработать спортивно-оздоровительные технологии гимнастики, отвечающие современным требованиям эффективности и качества.

Литература:

1. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. — М.: КНОРУС, 2012. — 240 с.
2. Менхин Ю. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю. В. Менхин, А. В. Менхин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 384 с.
3. Пожидаев С. Н. Инновационное проектирование педагогических объектов — инструмент повышения качества высшего профессионального образования физической культуры и спорта / С. Н. Пожидаев // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. — 2010. — № 5. — С. 28–35.
4. Юров И. А. Психологическое сопровождение в спорте / И. А. Юров // Теория и практика физической культуры. — 2009. — № 6.

Антилекции, или Как я перестал бояться и поступил по совести

Самохин Иван Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент
Международная академия бизнеса и управления

В данном докладе описывается рискованный, но благородный и результативный педагогический эксперимент, проведенный автором в стенах одного негосударственного вуза в ноябре — декабре 2015 года.

Ключевые слова: лекции, эксперимент, высшее образование, профильные дисциплины, непрофильные дисциплины

Важная встреча

Начну с небольшой предыстории. Она может показаться не связанной с темой выступления, но скоро вы всё поймёте.

В начале сентября прошлого года я гулял по Ботаническому саду. Вот уже несколько лет мне не давали покоя запертые ворота с надписью «Запретная зона». С обеих сторон этот загадочный уголок отделён от главной территории забором, рекой и каким-то непроходимым ландшафтом — смесью болота и бурелома. Легче всего было перелезть через ворота, что я и сделал. Догадываясь, что ядерных испытаний здесь не проводят, я ничего не боялся — и уверенно шёл по цементной тропе вдоль недремучего леса. Пройдя метров сто и повернув за угол, я увидел... кабанчика. Прямо перед собой, в одном-двух шагах. Он смотрел на меня, а я на него. Почему-то этот серьёзный зверь напоминал кошечку: наверное, своей осторожностью и красивой шерсткой. Я протянул руку, чтобы почесать милашку за ухом. Вдруг мой мохнатый визави отпрянул, запыхтел и... закрутился на месте. Возможно, в эти секунды судьба устраивала мне «русскую рулетку»: всё-таки по размеру кабанчик был не с кошку, а с крепкую дворнягу. В конце концов он запыхтел ещё сильнее и... бросился в лес. Моё любопытство было удовлетворено, и я пошёл обратно к воротам.

После этого происшествия во мне что-то изменилось. Я понял, что теперь мало чего боюсь — и могу жить, повинувшись лишь двум господам: любопытству и совести. Если не жить, то хотя бы работать... Было время, когда на работе меня не отпускал страх. Я боялся, что на лекцию зайдёт декан и останется недоволен посещаемостью; что студенты пожалуются на меня заведующему кафедрой; что я забуду куда-то там зайти, чего-то там сделать... Все преподаватели отпускали заочников с последней пары не в 21.10, в соответствии с расписанием, а в 21.00, в соответствии со здравым смыслом. На посту оставался лишь верный часовой просвещения Иван Сергеевич Самохин, продолжавший дарить знания двум-трём усталым женщинам. В эти десять минут я ощущал себя истинным профессионалом и даже гордился прозвищем «Полуночник», присвоенным мне коллегами и уборщицами. Но всё же главным мотивом моей исполнительности был страх. А после случая в Ботаническом саду все таблички с надписью «Запретная зона», заслонявшие моё сознание, вдруг слетели. И оказалось, что за ними, как правило, нет ни кабанчиков, ни Минотавров, ни радиации, ни даже крапивных зарослей.

14-го ноября 2015 года я осознал, что это моя последняя свободная суббота в уходящем году. Все остальные были заняты дисциплиной «Специальное страноведение» (лингвисты-переводчики, 2 курс магистратуры, очно-заочное отделение). Я испытал довольно сложное чувство, но попробую свести его к двум основным пунктам. Я ощутил, что: 1) не хочу проводить эти пары; 2) считаю их никому не нужными. Не скрою, главным для меня выступал первый пункт. Увеличение нагрузки в конце семестра —

сомнительное удовольствие... Но остановиться мне хотелось бы на втором.

Своевременные мысли

Возможна ли иерархизация основных наук? Не по сложности и хронологическому принципу, как у Огюста Конта, а по важности. Своеобразная «Табель о рангах»... Конечно, в разные эпохи и в разных точках земного шара науки различаются по количеству исследователей, общественному резонансу, темпам развития, влиянию на другие предметные сферы, выраженности прикладных аспектов и так далее. Но утверждать, что одни науки важнее других в большом, универсальном смысле едва ли возможно.

Теперь давайте подумаем, реально ли разделить науки на «высшие», «средние» и «низшие» в рамках школьного образования. Видимо, тоже нет: ведь в школе они преподаются на базовом уровне. Не как специализированные сферы, а как грани единого целого — человеческой культуры. Поэтому в последнее время набирает популярность интегративный (междисциплинарный) подход. Хороший учитель не ограничивается спецификой своего предмета, а демонстрирует его связь с другими областями знания. Само собой, в школах с определённым уклоном (гуманитарным, математическим или естественно-научным) ситуация несколько иная. Там доминирует какая-то отдельная дисциплина или комплекс дисциплин. Однако остальные предметы изучаются по той же программе, что и в общеобразовательных заведениях — не по облегчённой. И это логично: средняя школа не обязана создавать «всесторонне одарённых личностей», но должна вложить в любую голову какой-то информационный минимум. Набор общих знаний, необходимых для жизни в современном социуме.

Вуз же призван давать знания специфические, связанные с конкретной сферой, которую человек выбрал для себя сам. В рамках любой специальности равенство наук невозможно, а значит — неравноценны и преподаваемые дисциплины. Профильные важнее непрофильных. От места в этой очевидной иерархии должно зависеть всё — в том числе и основная форма организации учебного процесса. Для теоретических курсов их, по сути, три: лекция, семинар и самостоятельная (внеаудиторная) работа студента.

Я раскрываю эту тему довольно подробно в статье «Роль профильных и непрофильных дисциплин в современном высшем образовании» [1]. Главная мысль такова: проведение лекций и семинаров по непрофильным теоретическим дисциплинам *не имеет смысла*.

Рискованный эксперимент

Итак, в течение пяти недель мне предстояло вести предмет под названием «Специальное страноведение». Специальным оно называлось потому, что изучало не все страны мира, а только две: Великобританию и США. Однако к специальности, — переводоведению и лингвистике в целом, — данная дисциплина прямого отношения не имела (то есть не являлась языковой) ... На всякий случай я све-

рился с рабочей программой. Затрагивалось множество аспектов: географический, исторический, социально-политический и так далее. Наверное, всё, кроме the English language. В прошлом варианте программы о нём вскользь упоминалось в двух темах из четырнадцати, но, видимо, потом и это показалось лишним. Предмет стал нарочито, вызывающе непрофильным. А такие предметы, как вы уже знаете, я не считаю нужным преподносить аудиторно.

Тем не менее, первое занятие я решил провести в привычном формате, в виде лекции с интерактивными элементами. Нужно было разведать обстановку. Понять, нет ли в группе убеждённых сторонников традиционного подхода... На первой паре я рассказал девушкам о климате, ландшафте и населении Великобритании, на второй — о населении, ландшафте и климате Соединённых Штатов. В руках у меня были листы с компиляцией пятилетней давности. «Британская» лекция состояла из фрагментов, перепечатанных из учебников Голицынского и Леоновича; «американская» представляла собой главу из пособия Халиловой. На полях стояли вопросительные знаки, смайлики и стрелочки. Так я подсказывал себе, где неплохо бы задать вопрос на общий кругозор, пошутить или сделать лирическое отступление.

К середине первой пары контакт со студентами был установлен, а к концу второй я убедился, что с ними можно *поговорить по существу*. «Дорогие дамы, я завершил свой увлекательнейший рассказ чуть раньше, чтобы сделать вам предложение, отказываться от которого вам вряд ли захочется...» — начал я. В течение пяти минут группа выслушивала мои соображения, изложенные в разделе «Своевременные мысли» и рекомендованной мной статье. Согласие оказалось не таким эмоциональным, как мне хотелось бы, но абсолютно единодушным. Это было гораздо важнее... Затем я сказал девушкам, что планирую двигаться к новой методике эволюционным путём — и попросил их всё же являться на занятия. Только не к девяти утра, а к половине двенадцатого, чтобы написать небольшую проверочную работу и отправиться на английский. Материалы, по которым следует готовиться к каждому тесту, я обещал выслать на общую почту через пару дней. В ближайшую субботу, как вы понимаете, группу ждало тестирование по рекам, горам и погодным условиям...

Вскоре я выслал на предоставленный мне адрес четырёх документов «Microsoft Word». Пятистраничные тексты с основной информацией об истории и культуре изучаемых стран. У каждого файла было говорящее имя: декабрьское число, на которое запланирован тест. Пожалуй, скажу несколько слов об отправленных материалах. Это был мой старый, трёхлетней давности, конспект двух учебников Юрия Борисовича Голицынского — «Великобритания» и «Соединённые Штаты Америки». Также у меня имеется более подробный вариант, страниц на пятьдесят, но он предназначен для очного отделения. По-моему, двукнижие Голицынского идеально подходит для подобной дисциплины. Оно написано на английском языке, но довольно просто, абсолютно доступно для большинства студентов-лингви-

стов. Анализ исторических событий почти отсутствует — но для данной специальности он, в принципе, и не нужен. Вполне достаточно связного описания с графическим выделением важных имён и названий.

Мои проверочные работы состояли из десяти вопросов: 3 — по именам, 3 — по названиям, 3 — по датам и 1 — особенный, на умение изложить суть события, документа и так далее. Все задания были открытого типа, то есть без вариантов ответа. Иначе вышло бы слишком легко — и это могло бы дискредитировать мой светлый замысел в глазах студентов... Я объявил магистранткам, что в конце семестра текущие оценки «вытекут» в среднее арифметическое — итоговое «удовлетворительно», «хорошо» или «отлично». Если результат не доставляет радости, можно попробовать его улучшить: написать на экзамене большой тест по всем пройденным темам. Само собой, для двоенниц и прогульщиц это было единственным вариантом...

Перед первым «инновационным» занятием я спал как убитый. А в 8.48 уже сидел в просторной аудитории с двумя десятками парт и интерактивной доской. Таким образом, мной был выполнен один из пунктов трудового договора: являться на рабочее место не позже десяти минут до начала занятия... Ровно в девять я вздрогнул: зазвенел звонок. Обычно он просыпался только ко второй или третьей паре, а на выходные и вовсе впадал в спячку. Я словно услышал сирену, сигнализацию, набатный колокол: вот он, подлец, вот он, саботажник, лови его, хватай, тащи... Моё бесстрашие дало трогательную трещинку. Но с наступлением тишины она тут же заросла, и я спокойно разгрузил свой «профессорский» ранец. В нём скрывались листки с распечатанной лекцией (на всякий случай), бутылка воды и две книги: «Левифан» Бориса Акунина и «Архипелаг ГУЛАГ» Александра Исаевича Солженицына. Так получилось, что столь разные произведения читались мною одновременно. Я не знал, к какому из них меня потянет в часы моего экспериментального уединения... В итоге потянуло к бессмертной поэме Гоголя: в памяти воскресла одна из героинь — помещица Коробочка. Вспомнилась её роковая обстоятельность: продав Чичикову «мёртвых душ», старушка отправилась в город, чтобы узнать их истинную цену. Вот и какая-нибудь магистрантка, эдакая современная Коробочка, вполне могла заявиться в деканат с моим именем на устах. Нет, нет, не чтобы пожаловаться, а только чтобы спросить, не теряет ли она что-нибудь от столь необычной методики преподавания...

К 11.00. я не прочитал ни строчки, зато выпил всю воду и сделал несколько отжиманий от пола. А также начал набрасывать философскую статью о несвободе человеческой воли и незаслуженности счастья. Тест был назначен на 11.30, поэтому разрозненные мысли ещё могли соединиться в абзац или целое введение... Вдруг раздался стук в дверь. «Нина Сергеевна... в лучшем случае!» — подумал я (это наш секретарь-методист: женщина умная и понимающая, но довольно консервативная в вопросах образования). Реальность удивила своим гуманизмом: в аудито-

рию впорхнула «ранняя пташка», миниатюрная заочница в изящном фиолетовом берете. «Что это Вы, Иван Алексеевич, в темноте сидите?» — спросила она и включила свет. «В темноте, да не в обиде» — пошутил я, решив не обращать внимания на неправильное отчество. Студентка села за парту, обмахнула себя веером-павлином и погрузилась в конспект прошлой лекции. Обдумывать философскую статью в чьём-то присутствии я не мог, поэтому посвятил себя менее интимному занятию: рисованию скорпиончиков.

За пять минут до начала тестирования почти вся группа была в сборе, а ровно в 11.30 педагог-новатор попросил освободить парты от посторонних предметов и раздал листки с вопросами. Я знаю, что мою пунктуальность ценят не все и не всегда, но у меня нет выбора: дедушкины гены... Однако закончить со звонком не получилось: две студентки взмолились о дополнительном времени. Я сыграл что-то вроде недоумённого негодования, но просьбу удовлетворил. Во-первых, я куда-то не спешил. Во-вторых, идти на конфликт, как вы понимаете, было небезопасно... Последняя барышня сдала тест в самом конце перемены и бросилась к двери с лёгким ужасом в карих глазах. Очевидно, преподаватель английского недолюбливал опоздавших; может быть, даже запирали аудиторию изнутри. Что ж, такой подход объясним и в какой-то мере оправдан. Всё-таки речь о практической дисциплине, к тому же профильной, с большим количеством часов. Особая ответственность, которую чувствовали некоторые педагоги, порой заставляла их использовать не самые мягкие методы. А вот мне с моим пятидневным курсом и в голову не пришло запирали дверь изнутри в начале тестирования. Я поступил банально: запер её снаружи, уходя домой.

Не думаю, что вам захочется слушать о следующих трёх занятиях. Меня, во всяком случае, не тянет о них рассказывать. Ярких событий не произошло (видимо, к счастью), а мои мысли были далеки от образовательной сферы (наверное, благодаря Акунину и Солженицыну). Отмечу лишь пару моментов. Во-первых, у меня появилось новое развлечение: разгрузив ранец и отхлебнув водички, я начал проверять тесты, написанные в минувшую субботу. Это занимало примерно четыре минуты. А ещё я однажды представил себя обычным российским студентом, сидящим на обычной российской лекции. Честно говоря, воображение мне почти не понадобилось: хватило и памяти... В результате родилось хайку:

Сижу на паре.
Коротаяю
Маленькую вечность.

Литература:

1. Самохин И. С. Роль профильных и непрофильных дисциплин в современном высшем образовании // Инновационная наука. — № 4—2 (16). — 2016. — С. 194—198.

Зачёт оказался чистой формальностью. «Автоматические» оценки были высланы накануне и устроили всех без исключения, включая троичниц. Немногочисленные прогульщицы решили не выходить из образа — и получили в ведомость заслуженную «неявку». От лица всех остальных мне были преподнесены ценные предновогодние подарки: сборник афоризмов и набор шоколадных конфет «Mergé». «По Вам заметно, что Вы сладкоежка» — улыбнулась миловидная староста. Честно говоря, даже не представляю, что меня выдало. Знаю, что не фигура, и надеюсь, что не зубы... Другая фраза тоже отличалась некоторой загадочностью: «Спасибо, что вошли в наше положение!» Возможно, имелось в виду нежелание людей, доживших до субботы, вставать к первой паре.

В конце зачёта произошёл небольшой конфуз... В нашей академии я широко известен как автор поэтических произведений. Видимо, желая сделать приятно и мне, и себе, девушка в жёлто-бежевой накидке попросила меня прочитать «что-нибудь из последнего». Все её поддержали. Они не догадывались, что кризис среднего возраста начался у меня чуть раньше, чем положено.

«Из последнего, так из последнего» — вздохнул я и озвучил вот это:

Ребром встаёт вопрос гарантий,
Когда-то робкий и пустой.

Не груб — угрожливо галантен,
Швейцар с булыжной булавой.

Смотрю в окно — и ощущаю,
Что небо, солнце, дождь, листва
Мне ничего не обещают
(И обещали-то едва).

По шам — дадут, гроши — заплатят,
Нальют. Но это всё старо.

Ребром встаёт вопрос гарантий...
Ему бы финку под ребро!

Многие явно ожидали чего-то более оптимистичного (или хотя бы более уместного), но несколько понимающих взглядов я всё-таки встретил — и мне их вполне хватило... Был ещё один повод для тихой радости. Я вполне мог поделиться им со студентами, но опасался взглянуть. Дело в том, что средняя успеваемость по группе оказалась на 0,7 балла выше, чем в предыдущем году, когда я ещё проводил занятия в традиционном формате... Вообще-то, напрашивается совершенно определённый вывод. Надеюсь, он подтвердится при повторном эксперименте.

В этом году «Специальное страноведение» снова на мне. С гарантией.

О роли концертмейстера в вокальном классе

Хасьянова Татьяна Викторовна, преподаватель
Казахский национальный университет искусств (г. Астана)

В данной статье рассматриваются вопросы концертмейстерского мастерства в вокальном классе, специфика работы концертмейстера, особенности и характеристика аккомпаниатора. А также приведены примеры и отзывы известных деятелей искусств в данной области.

Ключевые слова: пианист-концертмейстер, солист-вокалист, сценическое мастерство, выступление на сцене

On the role of accompanist in the vocal class

Khasyanova T.V., professor
Kazakh National University of Arts

This article deals with the Accompaniment of skill in the vocal class, the specific work of concertmaster, features and characteristics of an accompanist. And as examples of well-known figures and reviews the Arts in this area.

Keywords: piano accompanist, soloist, vocalist, dramatics, stage performance

Помимо теста песни, музыки и обладания красивым голосом, вокалисту непременно нужен концертмейстер. Для чего нужен концертмейстер вокалисту, если в современном мире существует такая передовая техника, что можно спеть под фонограмму или вовсе не петь, а лишь имитировать вокал — все за тебя сделают прогрессивные музыкальные технологии? Но ведь все это «не живое», не настоящее. Такой подход и отношение солиста-вокалиста не принесет успеха ни ему самому, ни доставит истинного наслаждения для слушателя — не проникнется в его сердце и не оставит положительных эмоций после концерта, тогда как солист, выступающий под живой аккомпанемент — это совсем другие ощущения, затрагивающие душу публики. Современные программы, в какой-то мере помогают в определенных моментах в совместной работе вокалиста и концертмейстера, скорее облегчают этот нелегкий труд, но воспользоваться таким «облегчением» хотят далеко не все ансамблисты и известно почему — железо и микросхемы никогда не смогут сделать того, что может сам человек. Нет главного — чувств. И вокалист не может существовать без аккомпаниатора — это неотъемлемая часть его профессии и даже жизни. Так же и аккомпаниатор в отдельности не может быть без солиста — это единый творческий тандем. Немаловажную роль в деятельности концертмейстера играет способность транспонировать музыкальное сочинение, которая в наши дни не является значимой, ввиду того, что существуют компьютерные утилиты, легко изменяющие тональности любого музыкального произведения, но это превосходное умение дает любому концертмейстеру почет и подтверждает его квалификацию на высочайшем уровне.

Солист и пианист-концертмейстер являются целостным музыкальным организмом, в образном смысле. К сожалению, искусство аккомпанемента чуждо многим пианистам.

Эта профессия предполагает наличие таких качеств [3, 11], как обладание общей художественной культурой, высоким музыкальным мастерством, особым призванием и, наконец, талантом. Практически все выдающиеся музыканты занимались аккомпанементом. Яркие примеры совместных, неповторимых дуэтов Ф. Шуберта с И. Фогелем, М. Мусоргского с Д. Леоновой, С. Рахманинова с Ф. Шаляпиным, Н. Метнера с Э. Шварцкопф.

Немногим известно, что знаменитый итальянский композитор Лучано Берлио, преимущественно писавший произведения для скрипки и виолончели — был пианистом, и одно время работал аккомпаниатором у вокалистов в консерватории. Лишний раз хочется рассказать о многогранности и исчерпывающих доказательствах жизненных фактов прославленных аккомпаниаторов. О выдающихся пианистах-концертмейстерах нашего столетия таких как — Левон Оганезов, Михаил Аркадьев, Давид Лернер и др. можно говорить часами. Они внесли неоценимый вклад в развитие концертмейстерского искусства и передали бесценный опыт нашим современникам. Солисты с благодарностью вспоминали уникальное время совместной деятельности: «После работы с Чачавой я не могу ни с кем заниматься, даже с самыми выдающимися пианистами», — говорил о нем видный баритон Владимир Чернов. Имея помимо музыкального, театральное образование, Важа Чачава учил и певцов, и концертмейстеров, так сказать, «по системе Станиславского» [5]. «Он часто меня учил, как говорить по-русски, — вспоминала Елена Васильевна Образцова. — А я кричала, ты конечно лучше знаешь русский, чем я, русская. Спорили, ругались. МХАТовское произношение: Ветвей — ветвей» [5]. «Певцу на сцене нужно забыть про аккомпаниатора. — Я должна на крыльях лететь. Эти крылья у меня был Чачава. Когда его не стало, было впечатление, что и меня не стало. У нас был один организм, одно дыхание, одно серд-

це, одна музыка на двоих» [5]. Концертмейстером великой оперной дивы Елены Образцовой, которая к великому сожалению тоже от нас ушла, Важа Чачава был тридцать лет.

Так какова же роль концертмейстера в целом и в совместной работе с вокалистом? Компетентный концертмейстер, а так же друг и соратник солиста, помогает аннулировать напряжение перед концертом [3, 112], подбодрить своего творческого партнера вдохновляющими фразами и даже шутками, потому что хороший концертмейстер должен быть не просто умен, ему просто необходимо обладать неординарным складом ума и хорошо развитым чувством юмора. Таким образом, концертмейстер оказывает поддержку солисту, помогает добиться внутреннего душевного равновесия и комфортного выхода на сцену. Яркое воспроизведение аккомпанемента вырабатывает надлежащее эмоциональное состояние вокалиста, способное его увлечь и помочь проникнуться содержанием произведения. Талантливый концертмейстер сделает так, чтобы солист за несколько тактов чувствовал предстоящую динамику произведения, штрихи, кульминацию, и, как следствие, сконцентрирует внимание вокалиста на художественной стороне исполнения и избавит его от излишнего волнения. Напрашивается умозаключение, что особенность работы концертмейстера с вокалистами охватывает глубокие познания специфики певческого голоса и вокального пения, содержания связи фортепиано с вокалом, методов педагогической работы. Концертмейстеру надлежит играть так, чтобы буквально заразить солиста своей игрой. Как будет исполнено вступление и проигрыши — так прозвучит и солирующая партия вокалиста. Концертмейстеру надлежит знать как свои пять пальцев аккомпанирующую партию и партию солиста, и не думать о чем-либо другом, кроме музыки, на протяжении всей репетиции или концертного выступления. Созданный ансамбль должен буквально «дышать вместе».

При совместной работе вокалиста с аккомпаниатором, последний должен уложить в голове не только музыкальный, но и в поэтический текст, потому что эмоциональный настрой и замысел сочинения отражаются и в музыке, и в тексте. Разучивая с солистом новое произведение, концертмейстер следит за тем, что делает певец, старается сделать так, чтобы вокалисту было удобно петь. Концертмейстеру надо следить за точностью интонирования певца и воспроизведения им ритмического рисунка мелодии, четкостью дикции, осмысленной фразировкой, целесообразной расстановкой дыхания, а для этого концертмейстеру необходимо владеть основами вокального мастерства, знать особенности певческого дыхания, правильной артикуляции, ориентироваться в диапазонах голосов и их tessitura. В ходе работы с певцом пианисту-концертмейстеру следует учитывать тот факт, что от правильно-найденного звука аккомпанемента, зачастую зависит и звучание сольной партии. Например, грубый, некультурный звук аккомпанемента вызывает у вокалиста тяготение к изменению темпа, а мягкое «пение» фортепиано прививает солисту

правильное звуковедение, оберегает его от «крика». Начиная работу с вокалистом, концертмейстер должен сначала предоставить ему возможность услышать произведение целиком. Для этого пианист либо изображает вокальную партию голосом, аккомпанируя себе, или воспроизводит вокальную партию на фортепиано вместе с аккомпанементом. Лучше всего исполнить произведение несколько раз, чтобы исполнитель понял замысел композитора, основной характер, развитие, кульминацию той или иной музыки, запомнил мелодию. Важно увлечь певца музыкой и поэтическим текстом, побудить солиста вокально раскрыться. Когда начинающий певец еще не может достаточно четко сольфеджировать по нотам — пианист может сыграть ему мелодию песни или романса на фортепиано и попросить воспроизвести ее голосом. Для более легкого освоения этой задачи — партию вокала следует разучивать последовательно — по фразам, предложениям и периодам.

Одной из серьезных проблем для начинающего певца часто является ритмическая сторона исполнения, а как известно, ритмическая четкость и ясность определяет смысл и характер музыки. Впитывая мелодию на слух, певец часто не точно поет ритмически сложные места. Концертмейстеру надлежит отучать учащегося от небрежного отношения к ритму, обратив внимание на художественное значение того или иного момента. Например, лучше говорить не только: «Здесь пауза, выдержи ее», а так же объяснить цель этой паузы в связи с текстом, ее музыкальное назначение, чтобы паузы и ферматы стали для певца понятными, обязательным качеством исполняемой музыки и средствами ее выразительности [2]. Если студент не может сразу полностью понять сложный ритмический рисунок, он непременно должен считать вслух или про себя, а не только заучивать музыку на слух. Манера запоминания на слух без сознательного анализа, часто подводит.

Концертмейстер может помочь начинающему певцу избавиться от неуместных жестов во время пения. Лишние движения у певца легко перерастают в привычку и показывают его вокально-неестественную скованность и напряженность. Жестикуляцию может себе позволить только артист «с большой буквы», умеющий обелить жестом внутреннее состояние, и чем она будет сдержаннее, тем удобнее и выигрышней для солиста. Концертмейстер так же следит за выполнением правильного дыхания, которое важно при пении протяжных, певучих мелодий. Кроме того, важно работать над протяжностью гласных. Солисту рекомендуется тянуть гласную до конца, а граничащую с ней согласную мысленно отнести к следующей гласной, тогда все слоги будут начинаться с согласной, но не кончатся ими. Такой тренинг очень помогает пению *legato*, хотя сначала от этого немного страдает произношение, так как в дикции большая роль отводится согласным. Через этот процесс должен пройти каждый вокалист. Вот когда он уже научится исполнять произведение полностью, не пропуская ни одной «не пропеты» гласной, то сможет больше внимания обращать на согласные, которые больше не будут «рвать» ме-

лос, а станут украшать ее. Тяготение к логическим точкам опоры певца — склонность машинально объединять звуки, вести их к более важным в смысловом отношении нотам и словам.

Концертмейстер должен быть очень хорошо подготовленным пианистом. В вокальных произведениях часто встречаются виртуозные партии, требующие много времени для разучивания и качественного исполнения. Например, концертные оперные арии и романсы А. Даргомыжского и С. Рахманинова. Ввиду того, что оперные арии написаны для оркестра и голоса — клавирная оркестровая партитура очень неудобна для пианиста. В этом случае

рекомендуется упростить оркестровую партию, опуская сложные аккорды, а так же хорошо бы подобрать удобную аппликатуру, иначе исполнение виртуозного произведения не будет столь успешным. Концертмейстеру добавляет как можно чаще общаться с солистом-вокалистом, репетировать, выступать — тогда создастся линия уже неразрывного ансамбля.

В наши дни вокалисту очень сложно найти подходящего по духу концертмейстера, единомышленника, помощника и союзника, но тем, кому удалось встретить такого человека, очень повезло на творческом поприще — это поистине огромное счастье.

Литература:

1. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс. Учебное пособие для вузов [Текст] / Е. И. Кубанцева. М.: Академия, 2002. — 183 с.: нот. — ISBN5-7695-0867-1.
2. Казаченкова В. В. Специфика работы концертмейстера на уроках вокала. [Электронный ресурс] — Режим доступа. URL: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/spetsifika-raboty-kontsertmeistera-na-urokakh-vokala> (дата обращения: 26.01.2016).
3. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности [Текст]: учеб. пособие / Ю. Цагарелли. — СПб.: Композитор, 2008. — 367 с. — ISBN978-5-7379-0381-7.
4. Памяти аккомпаниатора Важи Чачавы. [Электронный ресурс] — Режим доступа. URL: http://tvkultura.ru/article/show/article_id/5239/ (дата обращения 01.03.2016).

Методическое обеспечение повышения финансовой грамотности студентов

Чудиновских Марина Вячеславовна, кандидат юридических наук, доцент
Уральский государственный экономический университет (г. Екатеринбург)

Обобщен опыт методической работы, который может быть использован при проведении занятий, направленных на повышение финансовой грамотности.

Ключевые слова: финансовая грамотность, студенты, методическое обеспечение, кейс, электронные ресурсы

Актуальность темы. В современных условиях развития экономики повышение уровня благосостояния граждан, улучшение качества жизни во многом зависит от состояния финансовой грамотности. Задача по повышению финансовой грамотности была поставлена в Стратегии развития финансового рынка Российской Федерации на период до 2020 года [1]. Показателями финансовой грамотности являются:

- способность эффективно управлять личными финансами, планировать доходы, расходы, инвестиции, сбережения;
- умение разбираться в особенностях современных финансовых продуктов (вкладов, кредитов, займов, вложений в ценные бумаги);
- знание своих прав, обязанностей, ответственности;
- умение планировать пенсионные накопления.

Для достижения цели, связанной с повышением уровня финансовой грамотности населения, необходимо мето-

дическое обеспечение. Отдельные шаги в данном направлении уже предпринимаются. Так, в работах Ю. Егоровой представлены задания, позволяющие освоить основные финансовые термины, используемые в банковской сфере [2]. Актуальным является обращение к вопросам оценки финансовых рисков [5]. Методические рекомендации могут быть обращены не только преподавателям, но и родителям [3,4].

Особенность методического обеспечения заключается в том, что оно должно разрабатываться с учетом возрастных и интеллектуальных способностей, социального статуса различных групп населения: школьников, студентов, работающих граждан, пенсионеров. В рамках данного материала основное внимание уделено особенностям работы со студентами высших учебных заведений.

Примерное содержание курса «Основы финансовой грамотности». Повышению финансовой грамотности может способствовать включение тематического курса «Осно-

вы финансовой грамотности» в виде дисциплин по выбору в обучение студентов всех специальностей, а также проведение семинаров, круглых столов, посвященных наиболее актуальным финансовым вопросам. Опыт практической работы и проведения занятий со студентами очной, заочной формы обучения, а также слушателями программ дополнительного образования, курсов повышения квалификации позволяет выделить ряд наиболее актуальных тем (табл. 1).

Таблица 1. Примерный перечень тем, необходимый для формирования финансовой грамотности

Темы	Вопросы, подлежащие раскрытию
Личные финансы	Принципы ведения личных финансов (необходимость краткосрочного и долгосрочного планирования, обеспечения сбалансированности доходов и расходов). Доходы и расходы домохозяйства. Основные источники доходов (заработная плата, проценты, доходы по вкладам, доходы от ценных бумаг, пенсии, пособия и т.д.) Учет и планирование доходов и расходов. Сбережение и потребление. Взаимодействие с финансовым рынком.
Общая характеристика финансового рынка	Понятие финансового рынка. Основные сегменты финансового рынка (банковский сектор, страхование, валютный рынок, рынок ценных бумаг, пенсионная система). Участники финансового рынка, их статус. Основные требования, лицензирование. Роль государства в регулировании финансового рынка. Центральный банк и его полномочия. Внебюджетные фонды.
Банки, банковские услуги	Понятие банка, его отличия от иных участников рынка Критерии оценки банка, его надежности Общая характеристика банковских услуг Банковские карты. Виды карт, особенности обслуживания. Обеспечение безопасности при расчетах с картами Банковский вклад. Виды вкладов. Особенности заключения договора. Система страхования вкладов. Действия при наступлении страховых случаев Банковское кредитование. Виды кредитов. Потребительское и ипотечное кредитование. Особенности заключения банковских договоров. Исполнение обязательств. Последствия неисполнения обязательств. Рефинансирование кредитов. Банковские расчеты. Организация переводов. Обмен валюты. Виды валюты. Курсы валют. Валютные операции.
Небанковский финансовый сектор и финансовая инфраструктура	Микрофинансовые организации. Особенности договора займа. Потребительские кооперативы. Особенности финансовой деятельности на рынке FOREX Отличия законных участников рынка от мошенников. Признаки мошенничества. Финансовые пирамиды.
Страхование	Понятие, виды. Добровольное и обязательное страхование. Особенности заключения и исполнения договоров. Страховой полис. Порядок получения страхового возмещения при наступлении страхового случая. Отдельные виды страхования. ОСАГО. КАСКО. Страхование жизни и здоровья. Страхование нетрудоспособности. Больничный лист. Пособие по беременности и родам.
Рынок ценных бумаг	Понятие рынка ценных бумаг, его функции. Основные участники рынка ценных бумаг Виды ценных бумаг. Акции. Облигации. Отличия и особенности. Инфраструктура фондового рынка. Биржи, кредитные рейтинговые агентства. Система финансовой информации. Фондовые индексы и их интерпретация. Совершение сделок с ценными бумагами. Экономическая и правовая природа. Роль брокеров. Инвестиционные фонды. Понятие, особенности, виды. Преимущества и недостатки. Особенности выбора фондов.
Пенсионная система	Понятие пенсии и ее назначение. Характеристика пенсионной системы. Значение трудового договора в обеспечении пенсионных накоплений. Пенсионный калькулятор. Негосударственные пенсионные фонды. Выбор инвестиционного фонда.

Темы	Вопросы, подлежащие раскрытию
Налогообложение	Понятие налогов, их виды. Налогоплательщик, его права и обязанности. Информационные сервисы портала nalog.ru . Особенности исчисления налогов. Налог на доходы физических лиц. Налоговые вычеты. Транспортный налог. Земельный налог. Налог на имущество физических лиц. Ответственность за налоговые правонарушения.
Защита прав участников финансового рынка	Разрешение споров с участниками финансового рынка. Административный порядок. Подача жалоб. Особенности их рассмотрения. Судебная защита нарушенных прав.

Финансовая грамотность представляет собой не просто набор определенных знаний и представлений, но и умение совершать обдуманные действия, распознавать признаки мошенничества, принимать обоснованные решения. Развитию таких навыков способствуют интерактивные методы обучения. Рассмотрим некоторые приемы, которые доказали свою эффективность.

Использование кейсов. Кейс представляет собой реальную практическую ситуацию, которая может быть использована для обсуждения. Например, для оценки рисков инвестора при покупке акций студентам был предложен кейс с описанием ситуации вокруг компании «Трансаэро». В кейсе дана краткая справка о компании, представлена котировка акций. На основании приведенных данных студенты делают самостоятельные выводы о потенциальных рисках инвесторов, причинах банкротства и влиянии его на положение держателя ценных бумаг. Обсуждение кейсов всегда проходит очень активно, так как вместо теоретического, оторванного от жизни примера имеется реальная жизненная ситуация.

Работа с документами. Одним из важнейших навыков «финансово грамотного гражданина» является умение понимать содержание финансовых документов. Многие участники финансового рынка (банки, страховые компании, брокеры) знают о том, что у большинства граждан изучение финансовых документов вызывает затруднения. Для того, чтобы ввести в заблуждение или навязать неудобные условия, недобросовестные контрагенты используют мелкий шрифт, непонятную терминологию. Для повышения финансовой грамотности представляется целесообразным знакомить обучающихся с типовыми договорами, акцентировать внимание на основных условиях договора. Работа с документами может быть включена в качестве элемента в деловую игру.

Использование электронных ресурсов. Принятие финансовых решений должно основываться на умении пользоваться актуальной информацией. Несмотря на то, что большая часть молодежи активно использует информационные технологии в повседневной жизни, навык критического осмысления информации развит слабо. И дети, и подростки, и старшее поколение в чаще всего доверяют тому источнику информации, который появляется в поисковой строке первым. Для того, чтобы сделать принятие решений обоснованным, необходимо уделить особое внимание наличию официальных сайтов органов власти и участников финансового рынка.

Так, важнейшим источником информации при принятии решений финансового характера является сайт Банка России (www.cbr.ru). В разделе «Финансовое просвещение» в доступной и наглядной форме представлены материалы, которые могут быть использованы при заключении договора банковского вклада, ипотечного и потребительского кредита, договора индивидуального инвестиционного счета, получения полисов ОСАГО, КАСКО. Кроме того, на сайте публикуется информация обо всех участниках финансового рынка, случаях отзыва лицензий, надзорной деятельности.

Важно обращать внимание и на портал Федеральной налоговой службы (www.nalog.ru). Любая предпринимательская деятельность подлежит в России обязательной государственной регистрации. Информация о регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей содержится в едином государственном реестре юридических лиц (индивидуальных предпринимателей) — ЕГРЮЛ/ЕГРИП. Бесплатно получить эти сведения можно на сайте Федеральной налоговой службы (<https://egrul.nalog.ru/>).

Кроме того, полезно проверить, не ликвидируется ли организация по решению ФНС и не находится ли она в состоянии банкротства. Также эту информацию рекомендуется проверить в сервисе Высшего Арбитражного суда (<http://kad.arbitr.ru/>). Здесь же можно увидеть, в каком количестве судебных споров участвует организация или предприниматель, предмет спора, движение дела и результат. Для поиска информации необходимо ввести ИНН (идентификационный номер налогоплательщика).

Проверить сведения о задолженностях организации по уплате налогов или не представляющих отчетность более года можно с помощью сервиса ФНС «Сведения о юридических лицах, имеющих задолженность по уплате налогов и/или не представляющих налоговую отчетность более года». Данный сервис предоставляет возможность получения сведений о юридических лицах, не представляющих налоговую отчетность более года и/или имеющих по состоянию на 01.09.2016 превышающую 1000 рублей задолженность по уплате налогов, которая направлялась на взыскание судебному приставу-исполнителю.

Таким образом, в целях повышения финансовой грамотности необходимо использовать широкий спектр методов. Традиционная форма лекций должна быть дополнена интерактивными методами обучения: использованием кейсов, деловых игр, Интернет-ресурсов.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2008 N 2043-р «Об утверждении Стратегии развития финансового рынка Российской Федерации на период до 2020 года»// Собрание законодательства РФ. 2009. N 3. Ст. 423
2. Егорова Ю. Финансовая грамотность: информационные материалы по финансовым терминам, используемые в банковской сфере: инновационные материалы по финансовой грамотности для образовательных организаций: материалы для родителей / Юлия Егорова. — Москва: Вита, 2016. — 56 с.
3. Жданова А. Финансовая грамотность: материалы для родителей: инновационные материалы по финансовой грамотности для образовательных организаций / Александра Жданова. — Москва: Вита-Пресс, 2016. — 78 с.
4. Савицкая Е. В. Финансовая грамотность: методические рекомендации для преподавателя: инновационные материалы по финансовой грамотности для образовательных организаций / Елена Савицкая. — Москва: Вита Пресс, 2016. — 144 с.
5. Смирнов С. Н. Финансовая грамотность. Финансовые риски: модуль: материалы для обучающихся: инновационные материалы по финансовой грамотности для образовательных организаций / Сергей Смирнов, Алексей Сидоренко. — Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2016. — 79 с.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Экспериментальное изучение эффективности модели психолого-педагогической поддержки родителей

Алфеева Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой
ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий» (г. Курган)

Никитина Светлана Ивановна, зам. директора по научно-методической работе
МБОУ ДО «Дом творчества детей и молодежи «Гармония» г. Кургана

В статье рассматриваются проблемы повышения компетентности родителей и развития их навыков социального партнерства с образовательной организацией в рамках психолого-педагогической поддержки действующей модели формирования ответственного родительства в условиях учреждения дополнительного образования детей и молодежи.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка родителей, ответственное родительство, формирующий эксперимент, лонгитюдное исследование, когнитивный компонент, эмоционально-мотивационный компонент, поведенческий компонент, детско-родительские отношения, родительское отношение к ребенку, статистически достоверные различия

В педагогической науке уже имеется определенный опыт создания систематизированных подходов к образованию родителей, формированию их педагогической культуры. Современное состояние проблемы педагогической культуры семьи и родителей раскрывается в исследованиях Л. С. Алексеевой, И. В. Гребенникова, Ю. Я. Левкова, Е. И. Наседкиной, Ю. А. Петрова, В. Я. Титаренко, С. Н. Токаревой, О. Н. Урбанской, О. Е. Черствой и многих других ученых. По их мнению, основой совершенствования семейного воспитания является работа по повышению педагогической культуры родителей.

Отправной точкой организации нашего формирующего эксперимента является проведенный анализ исследований, раскрывающих закономерности эффективной работы образовательных организаций по созданию целостного воспитательного пространства семьи, образовательного учреждения и социума и формированию педагогической культуры родителей. В результате проведенного анализа научной литературы о психолого-педагогическом просвещении и формировании активной позиции родителей в развитии детей были выделены следующие теоретические положения, послужившие основой для разработки модели психолого-педагогической поддержки родителей в условиях учреждения дополнительного образования детей и молодежи и формулировки целей и задач формирующего эксперимента, а именно:

— Оптимальным условием для создания целостного воспитательного пространства семьи и образова-

тельного учреждения является построение социального партнерства педагогов с семьей воспитанника;

- Модель психолого-педагогической поддержки родителей должна включать в себя все компоненты осознанного родительства, а именно когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий компонент;
- Эффективное взаимодействие педагогов, учащихся, родителей и др. социальных партнеров необходимо специально и системно организовывать.

На основании теоретических положений была разработана модель психолого-педагогической поддержки родителей, рассчитанная на 3 года и учитывающая особенности формирования ответственного родительства и навыков социального партнерства родителей с образовательной организацией. В процессе формирующего эксперимента решались следующие задачи:

- систематизация и расширение представлений родителей о воспитании детей;
- развитие родительской компетенции и ответственного родительства;
- обогащение нравственного опыта родителей и детей, формирование навыков общения и поведения в природной и социальной среде;
- развитие активности родителей в построении социального партнерства с образовательной организацией;

Для проверки действенности разработанной модели использовались два типа эксперимента: констатирующий и формирующий, необходимость проведения которых доказывает четко поставленная и обоснованная проблема экспериментального исследования. Констатирующий эксперимент позволяет увидеть особенности проблемы психолого-педагогической поддержки родителей в условиях учреждения дополнительного образования детей, а формирующий определить эффективность интегрированной модели.

Содержание модели охватывает весьма широкий круг вопросов: от элементарных знаний родителей о семье и воспитании ребенка до понимания закономерностей развития семьи и каждого члена семьи, от элементарных знаний об организации развития собственного ребенка до сформированных навыков социального партнерства с ОО, умениях правильно относиться и любить своего ребенка. При этом отношение к ребенку, его развитие и воспитательные действия рассматриваются в их непрерывном, органическом единстве. На занятиях с родителями раскрываются взаимосвязи, которые существуют в гуманистической психологии и педагогике. Темы занятий взаимосвязаны и это усиливает развивающий эффект. Модель психолого-педагогической поддержки родителей в условиях учреждения дополнительного образования детей и молодежи позволяет поэтапно формировать у родителей целостное представление об отношении к ребенку и семейном воспитании. Модель имеет несколько содержательных линий, которые приурочены к конкретным этапам формирования ответственного родительства (этап I — «Психолого-педагогические классы», этап II — «Тематические семинары», этап III — «Индивидуальное консультирование»). Модель реализовывалась в течение трех лет, причем, на каждом этапе происходит возвращение к полученным знаниям на более высоком уровне (принцип спирали). Порядок расположения тем в нашей модели определен логикой формирования осознанного родительства, постепенного формирования родительской компетентности.

Результаты предварительно проведенного наблюдения и учет экспертных оценок педагогов и родителей, психологических и психолого-педагогических исследований, позволили сделать вывод о довольно однородном составе контрольной и экспериментальной групп. В дальнейшем для этих групп были созданы равные условия для развития: работали педагоги равных квалификационных категорий; была обеспечена равная по времени и объему работа с группами педагогов — специалистов.

Различающимся фактором в данном формирующем эксперименте было наличие в экспериментальной выборке модели психолого-педагогической поддержки родителей в условиях учреждения дополнительного образования детей.

Первый год работы модели (этап I — «Психолого-педагогические классы») направлен на психолого-педагогическое просвещение родителей, формирование первичных основ родительской компетентности, позволяющей родителю

понять основные закономерности развития ребенка и его воспитания в семье. Второй год работы модели (этап II — «Тематические семинары») направлен на осознание родителями полученных знаний и формирование на их основе собственных подходов к воспитанию ребенка, умения принимать самостоятельные педагогические решения в рамках своей родительской компетентности. Последний год работы модели (этап III — «Индивидуальное консультирование») обучает родителя быть гибким, учитывать индивидуальность своей семьи и ребенка и выстраивать социальное партнерство с ОО в постоянно меняющихся ситуациях. Полученные знания и умения, позволяющие родителю систематизировать информацию о воспитании ребенка и построению взаимодействия и социального партнерства с ОО.

Формирующий эксперимент предполагал проведение нескольких срезов с дальнейшим сравнением их результатов. Длительность проведения и наличие трех «срезных» уровней (первый, второй и третий год формирующего эксперимента) позволили получить лонгитюдное исследование динамики когнитивного, эмоционально-мотивационного, поведенческого компонента ответственного родительства и объективных характеристик ответственного родительства (особенностей детско-родительских отношений и родительского отношения к ребенку) в рамках типового подхода («контрольная группа» далее) и в условиях действия экспериментальной модели («экспериментальная группа» далее). В конце каждого учебного года проводилась диагностика для выявления уровня развития определенных показателей (когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий компоненты) в экспериментальной и контрольной группах. Выбор психолого-педагогического инструментария, применяемого на каждом этапе, был мотивирован целью и задачами формирующего эксперимента и возрастом испытуемых. Для анализа количественных результатов эксперимента нами применялись непараметрические (ранговые) методы анализа достоверности различий для нескольких независимых выборок, полученных при различных условиях исследуемого фактора (непараметрический U — критерий Манна-Уитни).

Результат констатирующего эксперимента показал, родители как экспериментальной, так и контрольной группы на предварительном этапе демонстрируют довольно низкие результаты по всем компонентам ответственного родительства. Особенно низкие результаты были получены по поведенческому компоненту, демонстрирующему конкретные воспитательные действия родителей по отношению к своему ребенку, что является серьезной проблемой, которую необходимо решать.

Проведение формирующего эксперимента предполагало выявление влияния и эффективности нашей модели по формированию педагогической культуры родителей. После одного года работы модели появляются существенные различия между контрольной и экспериментальной группой родителей по поведенческому компоненту, который характеризует действенное ответственное родительство,

что демонстрирует, что наша модель более быстро оказывает влияние именно на практическую деятельную сторону детско-родительских отношений. Различия в контрольной и экспериментальной группах в развитии поведенческого компонента родительства на 5% уровне, по остальным компонентам по итогам одного года работы модели несущественны.

После двух лет работы по программе различия более существенны. Резко возрастает количество родителей, демонстрирующий высокий уровень по когнитивному компоненту (знания в рамках ответственного родительства), это говорит о том, что родители научились не только воспринимать знания по воспитанию детей, но и перерабатывать их самостоятельно. Различия между контрольной и экспериментальной группой достоверны на 5% уровне. По поведенческому компоненту уже выявляются достоверные различия на 1% уровне значимости, что позволяет сделать вывод, что процесс воспитания качественно улучшился в экспериментальной группе. И родители в самоотчетах отмечают, что у них стало лучше получаться договариваться с ребенком, организовывать его поведение и взаимодействовать с педагогами детского сада и школы. В целом мы видим, что темп развития всех компонентов ответственного родительства экспериментальной группы существенно отличается от контрольной.

Наибольшие различия в компонентах ответственного родительства проявляется на последнем году внедрения модели. Существенно различаются средние значения (баллы) в экспериментальной и контрольной группах (КК — 62 и 41; ЭМК — 64 и 48; ПК — 59 и 34 соответственно). Мы видим, что все компоненты существенно изменились и различия в показателях групп хорошо визуально просматриваются. Появился значимый отрыв в эмоционально-мотивационном компоненте (на 1% уровне значимости), что обозначает, что по-настоящему любить и уважать

ребенка можно лишь хорошо зная и понимая его и владея необходимыми для воспитания знаниями, умениями и навыками. Это и позволяет реализовать наша модель формирования педагогической культуры родителей. Таким образом, использование в работе с родителями нашей модели стимулирует развитие личностных особенностей и педагогических навыков, понимания детей, их эмоций, умения прогнозировать поведение ребенка и умение выстраивать свои отношения с педагогами.

Подтверждение эффективности формирующего эксперимента предполагало также изучение особенностей детско-родительских отношений и родительского отношения к ребенку. Для решения этой задачи применялся комплекс диагностических методик, предназначенный для изучения особенностей родительского отношения к ребенку и подходов к семейному воспитанию. Анализируя результаты по итогу формирующего эксперимента, мы выяснили, что достоверные различия получены по четырем из пяти типам родительского отношения. Причем, мы видим, что в экспериментальной группе статистически достоверно увеличились наиболее благоприятные для детей типы отношения к ребенку в семье — социальная желательность и симбиоз (на 1% уровне значимости), а типы наименее неблагоприятные — отвержение и ожидание неудач (на 5% уровне значимости, на 1% уровне значимости соответственно).

Таким образом, использование в работе с родителями нашей модели стимулирует развитие родительской компетентности и выбора благоприятного для воспитания ребенка типа отношения к нему. А это значит, что наша модель просвещения родителей влияет на родительское отношение, а именно на систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Родительский клуб «Мы вместе»

Фомина Любовь Константиновна, учитель начальных классов

КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (п. Солнечный, Тюменская область)

Для того чтобы родители (законные представители) имели реальную возможность оценить свои взаимоотношения с детьми, потренироваться в интерпретации детских проблем, отработать на практике различные навыки взаимоотношений, а также лучше узнать самих себя, на базе учреждения (далее школа-интернат), с целью эффективного взаимодействия семьи и школы в сфере обучения и развития особого ребенка, был создан родительский клуб «Мы вместе».

Программа родительского клуба «Мы вместе» направлена на сотрудничество с семьями обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и направлена на обеспечение конструктивного взаимодействия специалистов организации и родителей (законных представителей).

Формы психолого-педагогической деятельности родительского клуба.

Инвариантные:

- а. групповые мероприятия для родителей:
 - семинары их цель в том, чтобы помочь родителям (законным представителям) усвоить педагогические умения и навыки коррекционно-воспитательной работы с особым ребенком, при этом имеется в виду решение проблем его социализации. Каждый семинар является тренировкой в системе «родитель — социальный педагог своего ребенка»;
 - семинары-практикумы;
 - консультации дают возможность родителям (законным представителям) более глубокое, объективное представление о проблемах особого ребенка; его личностных особенностях; определить воспитательные и образовательные задачи коррекционной работы, которой им предстоит заниматься);
 - тренинги;
 - лектории посвящаются рассмотрению психолого-педагогических особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), относящихся к разным клиническим группам, а также организации и основным требованиям, предъявляемым к проведению занятий, к содержанию коррекционной работы с ребенком и т. п.;
 - деловые игры.

Вариативные:

а. подгрупповые мероприятия для дифференцированных групп родителей (законных представителей) в соответствии с их запросами:

- индивидуальные консультации для родителей (законных представителей);
- индивидуальная работа с родителями (законными представителями) и их детьми по выявлению, профилактике и коррекции различных отклонений;
- совместные детско-родительские встречи в различных формах: занятия, урок, игровые упражнения, досуговые мероприятия.

Деятельность родительского клуба «Мы вместе» осуществляется согласно разработанной модели с учётом потребностей и запросов семей воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), посещающих школу-интернат.

Созданный при школе-интернате родительский клуб, поможет родителям (законным представителям) преодолеть барьер единого пространства семьи и школы.

Членами клуба являются родители (мамы, папы, пра-родители, законные представители) любой возрастной категории.

При организации комплекса мероприятий, направленных на взаимодействие школы-интерната и семей воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) мы опирались на следующие принципы:

- Принцип взаимопомощи. Конечно же, в педагогах родители (законные представители) всегда должны видеть помощников, таких людей которые готовы оказать им личную поддержку и прийти им на помощь;
- Принцип терпимости. Педагогам необходимо проявлять деликатность, терпимость, учитывать точку зрения родителей (законных представителей);
- Принцип уникальности личности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Донести до родителей (законных представителей) то, что особенный ребенок — уникальная личность, поэтому не стоит сравнивать его с другими детьми.

— Принцип осознанности.

Только общими усилиями, педагога и родителя (законного представителя), можно помочь особому ребенку. Пе-

дагогам необходимо с уважением и пониманием относиться к родителям (законным представителям).

Реализация программы родительского клуба «Мы вместе» подразумевает несколько направлений:

- работа с родителями (законными представителями) и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- специалистами школы-интерната.

Ресурсное обеспечение родительского клуба «Мы вместе».



Рис. 1.

Мероприятия по коррекции детско-родительских отношений семей воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проводятся один раз в месяц по 1–1,5 часа. По нашему мнению, включение родителей (законных представителей) в педагогический процесс, позволит скорректировать детско-родительские отношения между родителями (законными представителями) и обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Все специалисты (директор, заместитель директора по УР и ВР, методист, учитель, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель по адаптированной физической культуре, музыкальный руководитель, социальный педагог, тьютер) имеют свои обязанности в ходе реализации деятельности родительского клуба «Мы вместе».

Директор — общее руководство.

Заместитель директора по УР и ВР — осуществляет методическую и профессиональную поддержку специалистов.

Методист — обеспечивает учет, сохранность, пополнение материально технической базы, соблюдение правил охраны труда, учет и хранение документации.

Учитель в своей деятельности, использует приемы, средства и методы социально-педагогической реабилитации детей. Развитие интеллектуальных сил и способностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), эмоционально-волевой и действенно-практической сферы его психики.

Учитель-дефектолог — проводит диагностику и определяет пути профилактики и координации психических нарушений. Проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в психическом развитии обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуаль-

ными нарушениями). Проводит консультации педагогических работников и родителей (законных представителей) по применению специальных приемов и методов по оказанию помощи обучающимся. В свою очередь, строит обучение детей на уровне их реальных познавательных возможностей.

Учитель-логопед — проводит обследование обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и выявляет речевые нарушения. Изучает уровень речевого и познавательного развития, а также находит индивидуально-типологические особенности особых детей.

Составляет заключение по результатам логопедического обследования, координирует усилия родителей (законных представителей) по работе с ребенком, и осуществляет контроль за качеством проведения речевой работы с обучающимися.

Педагог — психолог — обеспечивает психологическую поддержку, предоставляет социально-психологические услуги, а так же:

- осуществляет психологический анализ социальной ситуации в процессе деятельности родительского клуба «Мы вместе», выявляет основные проблемы между участниками родительского клуба, их причины возникновения и находит пути их разрешения;
- содействует личностному и интеллектуальному развитию обучающихся и родителей (законных представителей) в процессе деятельности родительского клуба;
- непосредственно формирует у обучающихся способность к контролю и самоорганизации;
- содействует деятельности родительского клуба в гармонизации социально-психологического климата;
- осуществляет психологическое просвещение родителей (законных представителей).

Учитель по адаптированной физической культуре — проводит групповые и индивидуальные занятия с обучающимися и родителями (законными представителями). Использует средства и методы физической культуры для проведения образовательной, воспитательной, рекреационно-досуговой, оздоровительной работы, направленной на максимальную коррекцию отклонений в развитии и здоровье, на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности. Способствует социализации обучающихся, расширению круга их общения в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, формированию общей культуры и физической культуры личности, максимальному саморазвитию и самосовершенствованию обучающихся.

Педагог-организатор — организует музыкальное сопровождение в процессе проведения мероприятий родительского клуба «Мы вместе». Осуществляет развитие музыкальных способностей семей.

Социальный педагог — осуществляет домашнее посещение.

Тьютер — организует процесс индивидуальной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их родителями (законными представителями) по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве. Сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее). Организует взаимодействие с родителями (законными представителями), по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход дальнейшей работы.

В ходе консультирования должна быть налажена четкая работа всех специалистов, принимающих в нем участие, их взаимосвязь и взаимодействие.

Таким образом, на основе работы родительского клуба «Мы вместе», нами была разработана модель по формированию детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Были разработаны формы по работе с семьями.

Ожидаемые результаты деятельности родительского клуба.

Работа родительского клуба позволит обеспечить:

- повышение педагогической культуры;
- повышения уровня социально — педагогической грамотности;
- выявления положительного опыта семейного воспитания;
- приобретения новых знаний и умений;
- повышение культуры и навыков взаимодействия с взрослым;
- повышение культурного уровня семьи в вопросах воспитания и обучения умственно отсталого обучающегося.

Механизмы реализации.

Организуя свою работу, специалисты создают условия для оптимизации работы школы-интерната и семей, воспитывающих обучающегося с умственно отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Работа строится с учетом возрастных критериев.

Специалисты способствуют активному включению родителей (законных представителей) в коррекционно-образовательный и коррекционно-воспитательный процесс, а так же развивают активность взрослых, через побуждение к совместной деятельности.

Этапы организации программы родительского клуба «Мы вместе».

I. Организационно-аналитический (сентябрь).

Цель: теоретически изучить и экспериментально проанализировать состояние проблемы, связанной с формированием детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи:

1. Создание банка данных о семьях, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

2. Выявление типа детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На данном этапе идет подготовка образовательного учреждения и специалистов к реализации поставленных целей. Так же, написание устава родительского клуба, проводится подбор диагностического инструментария, создается эмблема клуба, пишется гимн.

II. Практике — ориентированный (октябрь-апрель).

Цель: сформировать оптимальные детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи:

1. Разработка пакета документов родительского клуба «Мы вместе».

2. Разработка методического обеспечения по формированию положения субъекта в системе межличностных отношений и характера коммуникаций в семье, воспитывающей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На данном этапе проект наполняется содержанием, подбираются и разрабатываются разнообразные формы и методы сотрудничества, способствующие выстраиванию четкой модели взаимодействия образовательного учреждения и семьи, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Составлением пакетов документов (положение, перспективное планирование и т. д.).

III. Рефлексивно-диагностический (май).

Цель: выявить итоги реализации программы деятельности родительского клуба «Мы вместе».

Задачи:

1. Оценка качества деятельности в ходе реализации программы родительского клуба «Мы вместе».

2. Определение перспектив развития деятельности родительского клуба «Мы вместе».

На третьем этапе проходит:

- обмен опыта и активизация общения родителей по вопросам формирования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
- определения удовлетворенности семей результатами работы родительского клуба «Мы вместе».

Особенности семейного воспитания в полной и неполной семьях, его влияние на развитие ребёнка

Хохлова Валерия Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

В статье рассмотрена проблема семейного воспитания, его особенности и влияние на развитие ребёнка в полной и неполной семьях.

Ключевые слова: семейное воспитание, полные и неполные семьи, ребёнок, личность, развитие

Features of family education in complete and incomplete families, its impact on child development

Khokhlova Valery Alexandrovna, student

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Arzamas branch)

The article discusses the problem of family education, its characteristics and impact on the child's development in complete and incomplete families.

Keywords: family education, complete and incomplete families, children, personality, development

Семья всегда была важным социальным институтом, целью которого является формирование таких качеств и свойств личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном

пути. Она обязана формировать физически и психически здоровую, интеллектуально развитую, высоконравственную личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни.

Первым жизненным опытом ребёнка является его адаптация к системе семейных и родственных отношений, это даётся не всегда легко и может сказаться на отношении с социумом. Дети приобретают навыки и способности социально-педагогической адаптации к характеру и темпераменту других людей, в данном случае — членов семьи, и если есть какие-либо отрицательные моменты в семье, то они вполне могут отразиться на мировосприятии и самочувствии ребёнка.

Влияние семейного воспитания можно рассмотреть на примере воспитания в полной и неполной семьях. Полная семья — это ячейка общества, состоящая из родителей и ребёнка или нескольких детей. Неполная семья — семья, состоящая из: женщины, которая родила детей вне брака и в браке не находится; вдов и вдовцов, которые не ступили в новый брак. Также это семья, состоящая из отца и матери, которые проживают отдельно в связи с расторжением брака; одиноких людей, которые усыновили детей. К сожалению, на сегодняшний день увеличивается тенденция распада семьи, что является острой социальной проблемой.

Жизнь и условия воспитания в полной и неполной семьях чаще всего существенно различаются. В большинстве случаев специфика жизнедеятельности неполных семей негативно сказывается на воспитании ребёнка, это может проявляться в деформации его морально-эмоционального развития, появлении у детей отрицательных качеств и черт (замкнутость, эгоизм, недисциплинированность, равнодушие), уменьшении круга знаний, интересов, увлечений и умений, сужении сферы и вида взаимоотношений и общения, их многообразия [4, с. 24].

Говоря о семейном воспитании, перечислим и сравним факторы, обуславливающие семейное воспитание в полной и неполной семье. Первый фактор, оказывающий влияние на жизнедеятельность семьи — социально-культурный.

В неполной семье должным образом не реализуется функция социализации, это связано с тем, что осваивая роль семьянина, ребёнок лишён положительного образца. В полной семье дети впитывают в себя образец поведения обоих родителей, что способствует процессу социализации.

В большинстве случаев неполная семья состоит из матери и ребёнка или нескольких детей, то есть является материнской, что сказывается на формировании и развитии личности ребёнка. В. В. Чечет отмечает, что отсутствие мужчины в семье является важной предпосылкой отклонений в развитии детей [4]. Обязанности по воспитанию детей являются общими как для отцов, так и для матерей, их священный долг заключается в том, чтобы дать детям не только и не столько материальное богатство, сколько воспитать у них добродетель, благопристойность, моральность.

Наблюдения показывают, что положительный аспект отцовского воспитания состоит в том, что у детей развивается ответственность и требовательность к себе и другим, происходит формирование таких положительных качеств, как мужество, упорство, решительность, трудолюбие, инициативность, воспитание чувства ответственности пе-

ред семьёй, родными, обществом, уважения к матери, женщине, маленьким детям, готовности защищать их и своё достоинство. Всего этого могут быть лишены дети, воспитывающиеся в материнской семье, и как следствие, у них возникают отклонения в психическом развитии и восприятии семьи как ячейки общества. В сознании девочек может закладываться искажённое представление о мужчинах, это может быть вызвано неприязненным отношением матери к бывшему мужу.

Социально-экономический фактор, то есть занятость родителей на работе, имеет большое значение. Так в неполной семье материальный заработок зависит только от одного из её членов, следовательно, обеспечивая финансовую независимость, родитель меньше уделяет внимания духовному развитию ребёнка. Также проявляется тенденция, когда мать или отец оставляет ребёнка на попечение бабушек и дедушек, тем самым лишая его своей заботы. Такая тенденция проявляется и в полных семьях, но влияние родителей здесь значительно больше.

Мать и отец должны принимать равное участие в воспитании своих детей, это является условием для правильной постановки семейного воспитания. Потому что отсутствие одного или слабое участие другого члена семьи делает воспитание односторонним, обедняет детскую душу, вычеркивает из впечатлений ребёнка много полезной и нужной информации, которая необходима для его развития как личности. В. В. Чечет отмечает, что отсутствие одного из родителей может привести к изменениям во внутрисемейных отношениях, повлечь за собой существенные нарушения характера жизнедеятельности родственников, трудности и осложнения в воспитании детей [4].

Роль матери и отца в семье большая, но не равноценная. В семейном более значимая, и глубинная роль принадлежит матери. Это обусловлено присущими только ей функциями: создавать и оберегать семью, пробуждать у мужчины-отца и детей чувства родственной любви и кровных связей, осуществлять неразрывные связи семьи, в основе которых находятся физиологические «контакты» матери с ребёнком, который ещё не родился. Женщина в отличие от мужчины более остро чувствует эти связи, это связано с тем, что она живёт одной жизнью с ребёнком, организм которого развивается в зависимости от материнского.

Характеризует воспитательный потенциал семьи и технико-гигиенический фактор, который указывает на зависимость воспитания от места и материально-бытовых условий жизнедеятельности семьи. В неполной семье могут чаще возникать материальные проблемы, отражающиеся на хозяйственно-организаторской функции, но, более опасно то, что возникает дефицит настоящих, полноценных семейных отношений. Дети не всегда могут получить полноценное общение, в полной мере удовлетворить потребности в совместном проведении досуга, почувствовать психологическую защищённость при отсутствии одного из родителей, это также может основываться на материально-бытовом неблагополучии неполной семьи.

Четвёртый фактор, влияющий на жизнедеятельность семьи — демографический, он связан со структурой и составом семьи. Отсутствие в семье одного из членов, также может сказаться на интеллектуальном развитии ребёнка. Важно, чтобы в окружении детей с раннего детства присутствовали оба типа мышления: мужской и женский. Для полноценного интеллектуального развития ребёнку необходимо общение с родителями обоих полов, с целью перенимания у них жизненного опыта.

Проанализировав факторы, обуславливающие жизнедеятельность семьи и, как следствие — семейное воспитание, можно прийти к выводу, что дети из неполных семей наиболее проблематичны и уязвимы в социуме. Если причина неполноты — развод, то они стремятся не быть похожими на своих родителей, в большей степени слушают советы друзей, а не родителей, или же наоборот, принимают важные решения независимо от советчиков. Таким образом, можно говорить о феномене социального одиночества,

следствием которого является низкий уровень общественной активности.

Но следует помнить, что воспитание в неполной семье не всегда способствует появлению каких-либо отклонений в поведении или развитии ребёнка. Дело в том, что процесс возделывания личности в таких условиях протекает труднее и напряжённее, могут возникнуть проблемы, которые требуют внимания и отклика как со стороны ребёнка, так и со стороны взрослого. Есть много случаев, когда в неполной семье царит благоприятная психологическая обстановка, которая не затрудняет формирования личности ребёнка. Безусловно, нельзя считать идеалом воспитание в неполной семье, но если такая необходимость появилась, то следует быть ещё внимательнее и настороженнее, не бояться обращаться за квалифицированной помощью и поддержкой, осознавать особенности сложившейся ситуации и делать всё возможное, чтобы не допустить в воспитании детей негативных последствий.

Литература:

1. Зайцева И. А. // Семья — ценностная основа социальной адаптации // Начальная школа № 1. — 2014.
2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1982. — 703, [1] с. — (Педагогическая библиотека). — Библиогр.: с.682—698 и в примеч. — Указ. имен: с. 699—701.
3. Родители и дети: к вопросу о детерминантах детско-родительских отношений: Сборник научных трудов / Сост. В. А. Соловьёва. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. Вып. 1. с.102—120.
4. Чечет В. В. Педагогика семьи: учеб. пособие // В. В. Чечет. — Минск: БГПУ, 2015. — 176 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Использование мультимедийных технологий в начальной школе

Губарева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Очень давно известно: детская природа требует наглядности. И вот на смену таблицам, схемам, рисункам на ватмане появилось новое средство познания — мультимедиа. Применение ИКТ в образовательном процессе позволяет решать одну из важных задач обучения — повышение уровня знаний. Информационные технологии (ИТ), специфика которых постоянно меняется, проникают в сферу интеллектуальной деятельности человека, являются новым интеллектуальным инструментарием.

Наиболее частой формой ИКТ является презентация. На уроках с применением презентации используется один из главных принципов — фасциация (принцип привлекательности), благодаря которой, учащиеся начинают активно высказывать свое мнение, рассуждать. У презентаций есть ряд преимуществ:

- учащихся привлекает новизна уроков;
- появляется интерес к изучаемому материалу с желанием выполняются задания;
- дети учатся самостоятельно работать с дополнительными источниками знаний;
- появляется заинтересованность в получении более высокого результата, готовность и желание выполнять дополнительные задания;
- при выполнении практических действий проявляется самоконтроль.

Такая форма урока имеет целый ряд преимуществ перед традиционными методами обучения, а именно:

- обеспечивает большим информационным объёмом;
- повышает работоспособность, активизирует познавательную деятельность учащегося;
- создает коммуникативную ситуацию, лично значимую для каждого ученика, мотивирует трудные для обучающегося виды деятельности;
- создает правильную реакцию на ошибку через благоприятный психологический климат;
- насыщает урок продуктивными видами деятельности (сравнение, классификация, прогнозирование, конструирование);
- индивидуализирует темп работы, корректирует нужное количество повторений;
- меняет ситуацию «учитель — ученик» на «учитель — ученик — компьютер».

Использование учителем в своей работе ИКТ даёт возможность проявить творчество, индивидуальность, широкие возможности не только в построении урока, но и в организации внеклассных мероприятий, классных часов. Доказано, что одновременное включение в процесс обучения слухового, зрительного и эмоционального восприятия повышает эффективность восприятия в несколько раз, экономится время, а приобретённые знания сохраняются значительно дольше в памяти учащихся.

Разумное использование мультимедиа играет важную роль в развитии наблюдательности, речи, внимания и мышления, то есть способствует развитию интеллектуальных и творческих возможностей учащихся, создавая ресурсы для здоровья.

Уроки с использованием мультимедиа помогают решить многие дидактические задачи: усвоение базовых знаний по предмету; приведение в систему полученных знаний; формирование навыков самоконтроля; формирование мотивации к учебной деятельности, либо к определённому предмету; оказание учебно-методической помощи детям в самостоятельной работе над любым учебным материалом.

Методика проведения уроков с использованием мультимедийных презентаций бывает разной и быть использованной: для объявления темы урока — в виде слайдов, где кратко изложены ключевые моменты темы урока; при изучении нового материала — как сопровождение объяснения учителя (это слайды с короткими текстами, формулами, схемами, рисунками и т. д.), то есть как информационно-обучающее пособие; при закреплении учебного материала (слайды — опоры, видеослайды с изображением, например, явлений природы); для контроля знаний, что, безусловно, повышает эффективность учебного процесса и активизирует познавательную деятельность ребят, особенно, если это тесты с выводом реакции о правильности, либо о наличии ошибки в сделанном выборе (при этом используется и тетрадь); при проверке домашнего задания (проверь себя); для организации самостоятельной работы учащихся (презентация по результатам выполнения групповых и индивидуальных проектов, презентации для сопровождения своего доклада или сообщения, создание фотоальбома как отчёта о проведённых исследованиях).

У презентаций 4 основных цели: сообщить информацию; развлечь; научить; сформировать мотивацию.

В зависимости от поставленной учителем цели можно выделить следующие типы презентаций: проведение обучения; предоставление информации; убеждение слушателей; исследование; решение проблемы; принятие решения; отчёт.

Можно выделить следующие особенности использования ИКТ: качество изображения несравнимо с изображением мела на доске; в слайдах легко исправить недостатки или ошибки, дефекты; темп и объём излагаемого материала определяется на уроке по ходу (например, используя гиперссылки); уровень наглядности значительно повышен; производительность труда повышается; устанавливаются легко межпредметные и метапредметные связи на уроке; появляется возможность у учителя организации проектной деятельности учеников; изменяется само отношение детей к компьютеру: он теперь воспринимается не как средство для игры, а как универсальное средство для работы.

Учитель, использующий в своей работе мультимедийные презентации, обращает внимание на логичность построения урока, что положительно сказывается на уровне знаний его учеников, учитывая психологические особенности обучающихся класса; цели и результаты обучения; структуру познавательного процесса; выбор более эффективных элементов ИКТ, выбор цветовой гаммы оформле-

ния учебного материала и приёмов анимации, спецэффектов; утомляемость учащегося и снижение остроты зрения, (физкультминутки).

Существует и ряд требований, предъявляемых к созданию слайдов, а именно: минимальное количество слов в слайде; заголовки выделять более крупным шрифтом; текст должен быть лаконичен и краток; выделять цветом или курсивом то, что надо записать в тетрадь; изображения должны быть видны с последней парты; эффекты не должны раздражать, вызывать негатив, утомлять глаза; не перегружать слайды зрительной информацией; отводить достаточное время на просмотр (до 1–2 минут); звуковое сопровождение не должно быть резким, отвлекающим от работы.

Для обеспечения эффективности обучения необходимо учитывать фактор памяти учащихся (оперативной, кратковременной, долговременной); давать возможность успешно работать на уроке учениками с разным уровнем обученности; ориентироваться на развитие умственных способностей обучающего (развитие наблюдательности, умения сравнивать, анализировать, находить аналогии, умения выделять главное, обобщать полученные знания (сведения), воображения и фантазии); учитывать смену деятельности учащихся по её уровням: узнавание, воспроизведение, применение, избегая монотонности подготовленного материала.

Литература:

1. Бабич И. Н. Новые образовательные технологии в век информации / Материалы XIV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». — Троицк: Фонд новых технологий в образовании «Байтик». — 2003.
2. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Петров, А. Е. / Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2002.

Интернет-технологии в образовании

Тилляшайхова Махсуда Абдусаттаровна, старший преподаватель
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана (г. Ташкент)

В данной работе приведены основные факторы, обуславливающие необходимость использования технологии дистанционного обучения в системе образования.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу в профессиональном образовании инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения, организацию совместной деятельности преподавателей и студентов.

Результаты проведенных исследований показывают, что в последние десятилетия появилась новая проблема

развития системы образования. Знания стареют каждые 3–5 лет, а технологические знания — каждые 2–3 года. Пройдет еще немного времени и это будет 1,5–2 года, а требуемый объем знаний для выпускников образовательных учреждений удваивается каждые 3–4 года. Если не менять образовательных технологий, то качество подготовки специалистов будет объективно отставать от требований на рынке труда. Усвоение знаний студентами с помощью информационных и коммуникационных технологий по са-

мым нижним оценкам на 40–60 % быстрее, или больше, в единицу времени, чем с обычными технологиями (за один и тот же период дается больше знаний).

Одним из видов инноваций в организации профессионального образования является введение дистанционного обучения.

В последние десятилетия дистанционные образовательные технологии в мире получили интенсивное развитие. Наступила эра информатизации образовательного процесса. Переживаемую фазу ее развития можно характеризовать как телекоммуникационную. Эта фаза общения, фаза трансфера информации и знаний. Обучение и работа сегодня — синонимы: профессиональные знания стареют очень быстро, поэтому необходимо их постоянное совершенствование — это и есть открытое образование!

Существуют два вида факторов использования дистанционного обучения в системе образования: внешние и внутренние факторы.

Внешние факторы. В информационном обществе приоритетной становится высокая степень образованности его членов. Только высокообразованные люди способны эффективно использовать информацию как мощный производительный ресурс. Эффект «информационного взрыва» требует от каждого члена общества постоянного обновления своих знаний. Человеку недостаточно «образования на всю жизнь», ему необходимо «образование в течение всей жизни». Обучение объективно становится непрерывным. Существенно меняется и характер самого процесса обучения.

Также необходимо отметить значимость внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в глобальном аспекте:

во-первых, ИКТ создают новые возможности для образования и дают возможность охвата широкого круга населения и удовлетворение потребности личности в стремлении к знаниям, повышении квалификации в избранной области и профессиональной деятельности;

во-вторых, устраняют барьеры, связанные с доступом к необходимой информации и сокращают издержки при обмене информацией;

в-третьих, способствуют привлечению в страну инвестиций и продвижению прогрессивных технологий в производстве и управлении;

в-четвертых, ИКТ повышают эффективность экономики и существенно ускоряют темпы глобализации и т. д.

Все это делает дальнейшее внедрение ИКТ необходимым условием успешного внедрения в Узбекистане дистанционных технологий обучения.

Внутренние факторы. Современные требования, продиктованные реформированием экономики и общества, привели к значительному увеличению ресурсоемкости учебного процесса. Использование преимущественно экстенсивных методов оказания образовательных услуг и существующий подход по организации систем повышения квалификации и переподготовки кадров, приводит к существенному ограничению роста объема обучаемого контин-

гента, снижает доступность и эффективность образовательных услуг и, как следствие, сужает круг их потенциальных возможностей.

В ряде образовательных учреждений и центров повышения квалификации появляются вопросы, связанные с нехваткой специалистов высшей квалификации и высоким педагогическим мастерством.

Для снижения ресурсоемкости учебного процесса, обеспечения большей *доступности* обучения в образовательных учреждениях, обучающие технологии должны стать максимально эффективными, то есть обеспечивающими высокую степень экономичности учебного процесса при более высоком качестве обучения. Необходимо широкое применение инновационных методов обучения, интенсифицирующих учебный процесс. Все это можно достичь широким внедрением в учебно-образовательный процесс современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

Руководствуясь выше приведенным, можно выделить несколько основных причин создания и внедрения технологии дистанционного обучения в системе образования Республики Узбекистан:

Повышение квалификации и переподготовка кадров. В настоящее время контингент преподавателей высших образовательных учреждений Республики составляет около 23 тыс., а в академических лицеях и профессиональных колледжах более 90 тыс. преподавателей. По прогнозным расчетам, в 2016 году, по мере ввода новых и реконструированных средних специальных, профессиональных образовательных учреждений потребность в педагогических и инженерно-педагогических кадрах в Республике составит более 100 тыс. человек. Будет продолжено привлечение к педагогической деятельности, особенно в академические лицеи, преподавателей высших образовательных учреждений. В соответствии с Законом «Об образовании» и Указом Президента Республики Узбекистан от 12.06.2015 г. № УП-4732 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы переподготовки и повышения квалификации руководящих и педагогических кадров высших образовательных учреждений», каждый преподаватель один раз в три года должен пройти обучение в системе повышения квалификации. Это означает, что ежегодно на различных курсах повышения квалификации и переподготовки должны обучаться около 40 тыс. человек.

Повышение качества образования. Данный вопрос продиктован уровнем и темпами развития международных систем образования и Национальной программой по подготовке кадров.

Широкое предоставление образовательных услуг лицам с ограниченными возможностями (инвалидам) по социальной адаптации. Во всех странах мира и в любой группе общества имеются инвалиды. Их число в мире значительно и продолжает расти. Мы не можем игнорировать тот факт, что в обществе существуют люди, для которых будущее является с рождения бесперспективным. Конечно, причины

и следствия инвалидности в разных странах различны. Эти различия объясняются разными социально-экономическими условиями и разными мерами государств по обеспечению благосостояния своих граждан.

Комфортность обучения и преподавания. Достигается за счет возможности как обучающегося, так и преподавателя проводить процесс обучения в удобное для себя время, в удобном месте и темпе. Нерегламентированный отрезок времени на освоение курса предоставляет студентам возможность освоения курса, как за меньшее, так и за большее время по сравнению с жестко регламентированным по времени традиционным курсом. Для преподавателя уменьшается доля аудиторной учебной нагрузки.

Литература:

1. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. — М.: Академия, 2007. — 327 с.
2. Полат Е. С., Петров А. Е., Аксенов Ю. В. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций. <http://www.ioso.iip.net/distant>
3. Концепция создания и развития системы дистанционного образования в Республике Узбекистан. 25 ноября 2008 г.

Понятие и условия эффективности электронного обучения

Чумакова Валерия Алексеевна, аспирант
Республиканский институт высшей школы (г. Минск, Беларусь)

Зарождение электронного обучения как особой формы обучения можно связать с семинаром «Computer Based Training Systems», который проходил в Лос-Анжелесе в 1999 году. На данном семинаре впервые было употреблено понятие «e-learning», или «электронное обучение». Чаще всего под электронным обучением понимают обучение, построенное с использованием информационных технологий. Данное понятие часто замещается близкими по значению понятиями, такими как интернет-образование, онлайн-образование, дистанционное обучение и другие, каждое из которых имеет свою особенность и специфику.

Чаще всего электронное обучение считают составляющей дистанционных форм обучения. Дистанционное обучение имеет продолжительную историю становления, претерпевая значимые изменения с течением времени: от обучения, которое проводилось при помощи корреспонденции, к постепенному использованию аудио и видео материалов и, наконец, переход к третьему поколению, предполагающему активное внедрение в процесс обучения компьютерных технологий и интернета. Традиционно зарождение дистанционного обучения связывают со становлением The Open University в Великобритании 1960-е годы.

Электронное обучение как самостоятельную форму обучения или же составляющую дистанционного обучения можно рассматривать в качестве процесса обучения и пре-

создание конкурентной среды в образовании. Внедрение системы дистанционного обучения в образование создаст конкурентную среду между традиционным и дистанционным образованием, что непременно будет стимулировать повышение качества образования, так как оно будет стремиться повысить свою конкурентоспособность в системе образования.

Из этого можно сделать вывод, что новый, «информационный» этап развития мировой системы образования объективен и необратим. Использование информационных технологий в обучении, соответствующих мировому уровню — основной и эффективный путь развития отечественной системы образования.

подавания с использованием электронных технологий, который обеспечивает гибкий доступ к обучающим ресурсам, экспертам, коллегам, образовательным сервисам и услугам, и раскрывающий потенциал компьютерных технологий в возможности сделать обучение доступным в любое время и в любом месте [1].

В мировом научном сообществе еще не сложилось единой точки зрения на понимание сущности и особенностей обучения в электронной среде. Одни исследователи полагают, что нет значимой разницы между обучением в электронной среде и традиционными формами обучения как на самом этапе обучения, так и на этапе полученных в результате обучения знаний (T. R. Tyler). Другие, которых на данный момент большинство, полагают, что обучение в электронной среде представляет собой абсолютно новую парадигму образования, которая формирует и формируется на основе особой «культуры» обучения. Поэтому важным элементом обучения в электронной среде становится его организация и методология, которые в большей степени отличаются от традиционных форматов и методов обучения (Е. В. Данильчук; С. О'Сонпог) [2].

Современное электронное обучение, как отмечает Ю. Б. Рубин, включает в себя on-line обучение (обучение с помощью интернета), off-line обучение (обучение с помощью электронных носителей, например мультимедийных CD, DVD и прочего), m-Learning (мобильное обучение

с помощью мобильных телефонов, планшетов и прочего, что позволяет также использовать интернет) [3].

Касаясь развития электронного обучения в Республике Беларусь, можно отметить, что в последние годы данная тема все чаще поднимается как в рамках частных вопросов педагогики и психологии в пределах учреждений образования и других организациях, так и на государственном уровне. Можно отметить следующие значимые аспекты.

Во-первых, включение в Национальную программу ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 гг. подпрограммы «Электронное обучение и развитие человеческого капитала». Главной целью этой подпрограммы является создание условий, содействующих развитию информационного общества, на основе развития человеческого капитала и широкого внедрения элементов электронного обучения. Ожидаемый результат выполнения — повышение качества и доступности образования в нашей стране.

Во-вторых, электронное обучение упоминается в Кодексе Республики Беларусь «Об образовании», где в статье 17 прописано, что дистанционная форма получения образования — вид заочной формы образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий.

Также открыт белорусский портал электронного обучения (www.e-learning.by), включающий статьи, опросы, мероприятия, обучающие ресурсы, посвященные данной тематике; портал Национального института образования (www.e-vedy.edu.by), в котором отдельный раздел посвящен электронному обучению.

Неизбежность использования электронного обучения или его элементов в вузе отображено во вступившем в силу с 1 сентября 2013 г. стандарте третьего поколения для высшего образования. В макете данного стандарта предусмотрено наличие и использование электронных средств обучения и электронных информационных ресурсов по всем учебным дисциплинам.

Также следует подчеркнуть, что активно развиваются дистанционные формы обучения в ведущих ВУЗах страны: Белорусский национальный технический университет, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Институт бизнеса и менеджмента технологий БГУ, Академия управления при Президенте РБ и другие.

Таким образом, можно увидеть активную позицию государства и частных лиц в развитии электронного обучения в Беларуси, которое чаще упоминается в контексте дистанционного образования. Однако можно видеть определенную особенность данной позиции: практически отсутствует психолого-педагогическое содержание данных программ и деклараций, выводя на первый план технико-технологические показатели и внешние аспекты данного вопроса. Так, в подпрограмме «Электронное обучение и развитие человеческого капитала» в качестве основных показателей внедрения электронного обучения определены: количество

единиц действующих электронных образовательных ресурсов, количество единиц действующих электронных библиотек научно-образовательных информационных ресурсов, количество единиц электронных средств обучения для использования в коррекционно-образовательном процессе лиц с особенностями психофизического развития, охват (в процентах) информационными сервисами для обеспечения взаимодействия учреждений образования, органов управления и населения. Можно заметить, что система показателей базируется исключительно на количественных показателях, не фиксируя при этом качество образовательных ресурсов, а также готовность использовать данные ресурсы субъектами образовательного процесса.

Однако сам по себе доступ к информации не означает, что обучающиеся могут автоматически приобретать новые знания; как и доступность информации еще не создает систему концепций, которую обучающиеся могли бы использовать для лучшего понимания реальности. Американский исследователь К. Deed отмечает, что использование информационных инфраструктур для подачи еще большего объема информации в образовательную среду только ухудшит сложившуюся ситуацию, и без квалифицированной помощи многие учащиеся, имеющие доступ к сегодняшним образовательным ресурсам, будут «барахтаться в трясине несистематизированной информации» [4]. Таким образом, электронное обучение должно иметь определенную концепцию, отлаженную систему существования, иметь в основе психолого-педагогические основания, только тогда подобную форму обучения можно будет назвать состоятельной.

Также необходимо отметить, что система электронного обучения представляет собой не просто совокупность дидактических технологий, информационных ресурсов, программного обеспечения и т. п., она предполагает также создание «образовательных событий», которые стимулируют активное обучение, интегрируя содержание курсов и личные знания студентов. То есть, опять же, электронное обучение предполагает создание новой целостной системы обучения.

Возможность создания полноценной виртуальной образовательной среды обуславливается учетом следующих положений:

- 1) акцент на зависимости познания (и приобретения знания) от социального контекста;
- 2) наличие тесной связи между обучением («созреванием») и развитием, что предполагает необходимость связывать (или выбирать) ту или иную форму обучения в зависимости от уровня развития, потребностей обучающихся и т. д.;
- 3) необходимость рассматривать обучающегося как центральную фигуру и элемент системы обучения;
- 4) эффективность обучающихся сообществ, в которых социальное, педагогическое и когнитивное присутствие обеспечивают плодотворную среду для разви-

тия личности и трансформации жизненных перспектив как обучающихся, так и обучающих [5; 6].

Таким образом, электронное обучение является сравнительно новой формой обучения и сферой научных исследований. Электронное обучение представляет собой процесс обучения и преподавания с использованием электронных технологий, обеспечивающий гибкий доступ к обучающим ресурсам, экспертам, коллегам, образовательным сервисам и услугам, и раскрывающий потенциал компьютерных технологий в возможности сделать обучение доступным в любое время и в любом месте. В Беларуси в настоящее время активно развивается тема электронного обучения, что подтверждается открытием новых порталов, посвященных данной теме, государственных программ (подпрограмма Национальной программы уско-

ренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 гг — «Электронное обучение и развитие человеческого капитала»; вступивший в силу с 1 сентября 2013 г. стандарт третьего поколения для высшего образования и прочее). Однако в качестве результата внедрения электронного обучения в Беларуси необходимо рассматривать не только количественные показатели эффективности его внедрения, но и анализировать психологические составляющие электронного обучения. Ни одна из программ электронного обучения не будет эффективна, если не учтен психологический аспект, не созданы психологические условия для электронного обучения, в том числе и психологические условия аутентичности взаимопонимания участников образовательного процесса.

Литература:

1. Sampson, D. G. Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age / D. G. Sampson [et al.]. — Springer Science & Business Media, 2013. — 294 p.
2. Розина, И. Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития / И. Н. Розина // Educational Technology and Society. — 2004. — Vol. 7, № 2. — P. 257–269.
3. Рубин, Ю. Б. Инструментальные методы e-learning: путь к комплексному ускорению / Ю. Б. Рубин // Прикладная информатика. — 2006. — № 5. — С. 85–92.
4. Dede, C. The Evolution of Distance Education: Emerging Technologies and Distributed Learning / C. Dede // The American Journal of Distance Education. — 1996. — Vol. 10, № 2. — P. 4–36.
5. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности. — М.: Академия-Центр, 1995 — С. 124
6. Atherton, J. S. Critical Reflection Learning and Teaching [электронный ресурс]: <http://www.learningandteaching.info/learning/critical1.htm>; дата доступа: 18.08.2016.

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

К вопросу об использовании активных методов обучения в курсе РКИ

Юдинцева Мария Сергеевна, аспирант

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (г. Москва)

В статье рассматривается курсовая форма обучения РКИ как образовательная платформа для применения активных методов с целью формирования коммуникативной и самообразовательной компетенций учащихся.

Ключевые слова: *курсовое обучение, коммуникативная компетенция, самообразовательная компетенция, активные методы, РКИ*

Возрастающий интерес к культуре России и русскому языку в мире, стимулируемый различными государственными программами (проекты Россотрудничества по поддержке и продвижению русского языка и культуры, проекты фонда «Русский мир», направленные на популяризацию русского языка и поддержку программ изучения русского языка в Российской Федерации и за рубежом, сотрудничество ведущих вузов России по преподаванию методики РКИ с зарубежными преподавателями-русистами, программы по интеграции российского образования в мировую образовательную систему и др.), способствует формированию социального заказа общества на образовательный продукт. Кроме того, научно-технический прогресс и усиливающаяся мировая интеграция диктуют свои требования относительно качеств личности. В современных условиях человеку необходимо быть особо активным, самостоятельным, инициативным, ответственным. Знания и навыки, полученные однажды в школе или университете, постепенно устаревают, теряют свою актуальность, в связи с чем общество должно предусматривать «непрерывное образование на протяжении всей жизни по принципу подключения — отключения» [1, с. 441]. Особенно это важно при изучении иностранного языка. Любой язык не только хранит историю, культуру и систему ценностей народа, но и отражает актуальные процессы, происходящие в обществе. Истории известны случаи, когда люди, выучив систему грамматических категорий и лексических номинаций того или иного языка, попадали в ситуации коммуникативных неудач, имеющих самые разные последствия.

Курсовая форма обучения РКИ, наиболее полно отражая обозначенный ранее принцип «подключения — отключения» в образовании, в отличие от академических форм обучения, характеризуется:

- ориентированностью курса вообще и учебного материала в частности на определенную группу учащихся (возрастную, профессиональную);

- зависимостью сроков обучения от объема курса и периодичности занятий;
- практической направленностью программ, предполагающих отбор учебного материала и поэтапно-концентрическое его представление;
- вариативностью изучаемого материала в зависимости от требований и интересов учащихся;
- фрагментарностью изучения русского языка учащимися по отношению к предыдущему обучению;
- дополнительностью курсов относительно основной деятельности учащихся;
- гибкостью структуры;
- активным характером занятий.

Открытость, гибкость и вариативность курсов делают эту форму обучения привлекательной для самых различных групп учащихся, имеющих самые разные профессиональные и личные интересы. Добровольный выбор курсов по изучению РКИ говорит о том, что учащиеся, имея какой-либо основной вид деятельности, хотят самосовершенствоваться и самообразовываться, что свидетельствует об их желании «идти в ногу со временем» и быть адаптированными к жизни в супериндустриальном обществе. Помочь учащимся сформировать необходимые для этого компетенции — задача преподавателей по РКИ.

Впервые проблема языковой компетенции рассматривается Н. Хомским в 1965 году. Известный лингвист описал различия между идеализированной компетенцией носителя языка, включающей грамматические правила, лексику и синтаксис, с индивидуальным перформансом, включающим производство и восприятие речи. В 70-х гг. последователи Н. Хомского (R. Campbell, R. Wales, D. Hymes) отметили необходимость выделения социокультурного компонента в дихотомии «компетенция-перформанс», а также сформулировали понятие коммуникативной компетенции, отражающей язык в его активном использовании.

Авторы Словаря методических терминов дают следующее определение компетенции: «Совокупность знаний,

навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-л. деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений» [2, с. 107]. Таким образом, уровень владения языком характеризует компетенция, которая включает в себя языковую (или лингвистическую), речевую и коммуникативную компетенции. В современной литературе перечень компетенций дополняется социокультурной, дискурсивной, стратегической, социальной компетенциями. Позднее главенствующая роль отводится коммуникативной компетенции, в которой, в свою очередь, выделяются следующие компетенции:

- лингвистическая компетенция, которая является основным компонентом
- коммуникативной компетенции и понимается, прежде всего, как способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения;
- социолингвистическая (речевая) компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов;
- дискурсивная компетенция понимается как способность учащегося использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста (письменного или устного);
- социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой русского речевого поведения, отражающей обычаи, правила, нормы и т. п., т. е. страноведческие знания;
- социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникативный акт с другими людьми, что непосредственно связано с мотивами, потребностями в общении и собственной самооценкой;
- стратегическая компетенция позволяет учащемуся компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка [3, с. 15].

Все обозначенные компетенции необходимо развивать на занятиях по РКИ. Однако принцип «образование на протяжении всей жизни», особенно актуальный при изучении иностранного языка, требует также развития самообразовательной компетенции учащихся. В данном случае самообразовательная компетенция понимается как характеристика личности, отвечающая за ее готовность и способность поддерживать и повышать уровень владения иностранным языком. Развитие обозначенной компетенции возможно только при самообразовательной деятельности, которая происходит на основе синтеза управления со стороны преподавателя и самоуправления студента. Таким образом, на занятиях по РКИ необходимо развивать как коммуникативную

компетенцию (со всеми входящими в нее компетенциями), так и самообразовательную, которая помогает не только в овладении изучаемым языком, но и в формировании способностей к саморазвитию.

Важно заметить, что при курсовой форме обучения, как правило, не стоит острой проблемы в виде мотивированности учащихся. Слушатели курсов добровольно выбирают изучение РКИ, больше того, от их интересов и требований зависит содержание учебной программы. Благодаря этому мотивационный компонент, необходимый для осуществления самообразовательной деятельности, обусловлен потребностями языковой личности, а это, в свою очередь, способствует самосовершенствованию в области изучаемого языка.

Однако, чтобы сформировать способность учащегося самостоятельно пользоваться изучаемым языком и совершенствовать умения иноязычного общения вне занятий, необходимо создание соответствующих условий образовательного процесса, что предполагает применение активных методов обучения.

Активные методы обучения — методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, они строятся на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Организация обучения по данному методу дает возможность рассматривать различные явления нашей жизни через призму их диалогового характера. В таком случае задачей процесса обучения становится вовлечение учащегося в диалог с акцентом на формирование коммуникативной и самообразовательной компетенций. Решение данной задачи создаст предпосылки для развития активной, творческой, инициативной и самосовершенствующейся личности.

Использование активных методов в условиях курсовой системы обучения РКИ строится на практической направленности обучения, моделировании жизненных ситуаций, использовании различных (индивидуальных и коллективных) форм деятельности, использовании ролевых игр, анализе и оценке учащимися обстоятельств и ситуаций общения. При изучении РКИ необходимо как знание грамматических, лексических конструкций, так и умение на изучаемом языке осмысленно работать с информацией, выделять в ней основные идеи, видеть связь между ними, отбирать необходимую информацию, а значит анализировать и оценивать ее.

Ключевым понятием, определяющим смысл активных методов, становится понятие «взаимодействие», выражающееся в умении учащегося работать с различного рода информацией, с различными взглядами и позициями, в умении интерпретировать ситуацию, а также в умении принимать собеседника, адекватно реагировать на его высказывания на изучаемом языке, в умении работать в команде. Таким образом, при использовании активных методов на занятиях по РКИ у учащихся формируются универсальные навыки, которые в современной жизни играют ключевую роль.

Классифицировать активные методы можно по их ведущей функции, выполняемой в педагогическом взаимодействии:

- методы создания благоприятной атмосферы или методы организации коммуникации. В самом начале занятия необходимо провести этикетную беседу, тем самым актуализировав пройденный ранее материал и активизировав учащихся. Так, к примеру, ранее изучив лексику по теме «Погода», можно попросить представить свое настроение в виде прогноза погоды. Глагол «писать» с приставками можно актуализировать, сообщив, что вам пришло письмо, в котором что-то написано, переписано или записано. Далее, конечно, должна последовать дискуссия о том, пишут ли учащиеся письма и какого жанра. На данном этапе необходимо использовать и методы целеполагания. На разноцветных листах можно предложить учащимся зафиксировать свои ожидания и опасения от предстоящего урока. А в конце занятия необходимо вернуться и рассказать, насколько оправдались ожидания и опасения, что этому способствовало. Можно поработать с листом целеполагания (заранее подготовленным преподавателем) и попросить учащихся отметить в нем то, чем они хотят заниматься сегодня, после этого преподавателю необходимо организовать группы, каждая из которых должна выбрать по теме (обобщив все результаты).
- методы презентации учебного материала. Используя данные методы, преподаватель может задействовать различные виды речевой деятельности. Предложив учащимся текст по актуальной и интересующей теме, можно попросить отметить в нем то, что уже известно, что неизвестно, что знакомо, но забыто (это касается как грамматических конструкций и лексики, так и фактов, о которых повествуется в тексте). После этого учащимся необходимо поработать в парах и объединить результаты. Возможно, что на этом этапе все вопросы прояснятся, а, возможно, учащимся придется объединить их, чтобы задать другой группе учащихся или преподавателю. На продви-

нутых уровнях владения русским языком учащимся можно предложить заполнить «Бортовой журнал», где будут отражены основные тезисы, проблемы и способы их решения по какой-либо актуальной теме.

- методы организации обмена деятельностью и смыслов творчества предполагают сочетание индивидуальной и групповой работы учащихся, а также создание какого-либо проекта (написание сказки, организация встречи, дебатов и пр.). На занятиях можно организовать «Жужжащие группы», где каждому участнику отводится определенная роль (руководитель проекта, дизайнеры, ораторы, следящие за временем и др.), «Визитные карточки», «Экспертиза», «Карта группового сознания», «Интервью», «Пресс-конференция», «Сочиняем рассказ» и др.
- методы рефлексивной деятельности направлены на самоанализ и оценку учащимися своей деятельности в ходе педагогического общения. Для завершения образовательного мероприятия можно использовать такие активные методы: «Мудрый совет», «Письмо самому себе», «Все у меня в руках!», «Итоговый круг», «Рефлексивный ринг», «Поэтический конкурс» (синквейны, хокку, диаманты), «Комплименты» и др.

Таким образом, для каждого этапа практического занятия используются свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа. Применение активных методов обучения обеспечивает переход от информационно-предъявительного к деятельностно-развивающему обучению, которое предусматривает субъектные отношения участников педагогического процесса, где преподаватель и студенты являются субъектами собственного формирования и развития. Использование активных методов способствует развитию не только самообразовательной компетенции учащихся, но и профессионализма преподавателей, стимулируя их творческий и методический поиск. Открытая и гибкая структура курсового обучения представляет много возможностей для использования активных методов обучения в курсе РКИ.

Литература:

1. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 557 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
3. Пороговый уровень. Русский язык. Том 1. Повседневное общение / Т. Г. Волкова, Е. Л. Корчагина, А. Л. Кузнецов, Е. М. Орлова, Н. И. Самуйлова, Е. М. Степанова, Л. Б. Трушина, П. Г. Чеботарев / Рук. Проекта Е. М. Степанова. — Совет Европы Пресс, 1996. — 266 с.

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Особенности подбора приемной семьи для ребенка

Харитоновна Екатерина Михайловна, социальный педагог;

Ильина Татьяна Сергеевна, социальный педагог

Городской ресурсный центр семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

На сегодняшний день развитие и воспитание ребенка в условиях детского дома признаны малоэффективными. Пребывание ребенка, оставшегося без попечения родителей, в одном из специальных учреждений всегда является временной формой его устройства. Это связано с тем, что каждый ребенок имеет право на семью. (Семейный кодекс РФ, Раздел IV. Права и обязанности родителей и детей, Глава 11. Права несовершеннолетних детей, Статья 54. Право ребенка жить и воспитываться в семье). В связи с этим получила активное развитие альтернативная форма помощи детям-сиротам — институт замещающей семьи, который включает в себя различные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей. К таким формам устройства относятся усыновление ребенка, а также опека (попечительство), приемная семья.

Не подлежит сомнению тот факт, что не каждая семья способна должным образом воспитать ребенка. Бесспорно, также, что воспитание чужого ребенка, связано с большим количеством трудностей и опасностей как для приемного ребенка пришедшего в семью, так и для самой семьи, как системы. В совокупности, это предъявляет приемной семье определенные требования, которые и выступают критериями ее подбора.

Правовые критерии подбора приемной семьи вытекают из следующего — приемными родителями могут быть совершеннолетние лица обоего пола, за исключением: лиц, признанных судом недееспособными или ограниченно дееспособными; лиц, в судебном порядке лишенных родительских прав или ограниченных в родительских правах; отстраненных от обязанностей опекуна, попечителя за ненадлежащее выполнение обязанностей, возложенных на них законом; бывших усыновителей, если усыновление отменено судом по их вине; лиц, которые по состоянию здоровья не могут осуществлять права и обязанности по воспитанию ребенка. Соответствие кандидатов в приемные родители правовым требованиям является обязательным. Кроме оговоренных законодательством, критериями подбора приемной семьи в практике учитывается:

- наличие у нее постоянного места жительства и жилого помещения, отвечающего санитарным и техническим требованиям;

- отсутствие у кандидатов в приемные родители на момент создания приемной семьи судимости за умышленное преступление.

Указанные критерии, однако, являются недостаточными для полноценного развития ребенка. При определении пригодности семьи к воспитанию приемного ребенка наряду с названными критериями следует также учитывать и воспитательные возможности семьи. Именно воспитательные возможности и выступают психологическими критериями подбора приемной семьи. Многочисленные исследования, опыт в области воспитания приемных детей, накопленный в нашей стране и за рубежом, показывает, успешность воспитания определяется такими факторами, как:

- личностные качества родителей;
- внутрисемейные взаимоотношения;
- воспитательные установки родителей.

Существует ряд исследований, свидетельствующих, что на формирование личности ребенка значительное влияние оказывают личностные качества родителей. Такое влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Наличие у родителей, таких качеств, как сензитивность и гиперсоциализация, приводит к развитию у ребенка невроза. Под сензитивностью понимается повышенная эмоциональная чувствительность, впечатлительность, ранимость, обидчивость, выраженная склонность все принимать близко к сердцу; под гиперсоциализацией — заостренное чувство долга, обязательность, трудность компромиссов.

Для успешного воспитания ребенка, родители должны обладать следующими положительными качествами:

- Эмпатичность — способность к сопереживанию, позволяет родителю правильно оценивать эмоциональные состояния ребенка и адекватно на них реагировать;
- Открытость родителя в общении с ребенком формирует между ними неформальные доверительные отношения;
- Эмоциональность родителя позволяет ребенку научиться понимать, различать и выражать свои чувства, научаясь этому у родителя;
- Коммуникативность обеспечивает удовлетворяющую родителя и ребенка межличностную связь;

- Альтруистичность — качество, благодаря которому родитель считает потребности ребенка более важными, чем свои и считает необходимым удовлетворять их в первую очередь;
- Уравновешенность есть способность контролировать свои чувства и являться предсказуемым для ребенка;
- Гибкость позволяет находить решения, адекватные текущей ситуации;
- Адекватная самооценка и уверенность в своих силах исключают самоутверждение родителя за счет ребенка и гарантируют самостоятельное решение своих проблем;
- Способность к развитию и изменению, может являться гарантом адекватности родителя в более поздних возрастах.

Внутрисемейные взаимоотношения — они являются еще одним фактором, влияющим на личностное развитие ребенка.

Не менее важным критерием подбора приемной семьи являются также мотивы, которыми руководствуются семьи, решившие принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей. Особое значение для психологической готовности принятия приемного ребенка в семью является мотив и отработка внутренних переживаний, неудач и страхов в жизни, которые могли повлиять на решение принятия приемного ребенка в семью. Вертикальная тревога по поводу моделей саморазрушительного поведения, существующая в системе на бессознательном, мало управляемом уровне, способствует «привлечению» в семью детей с подобными травмами.

Кандидаты в приемные родители должны учитывать свои силы и ресурсы по удовлетворению главных потребностей развития детей/ребенка. Выделяют пять потребностей ребенка, которые родители должны удовлетворять до 16 лет ребенка:

1. Потребность в защищенности. Для гармоничного развития ребенка необходимо ощущение безопасности, защищенности, которое должны обеспечить родители. При неблагоприятной атмосфере в семье (ссоры, взаимные оскорбления, пьянство, развод родителей) ребенок чувствует себя в опасности, его среда нарушается, что приводит к формированию страхов. При неудовлетворенности потребности в защите, ребенок становится тревожным, начинает чего-либо бояться и т. д.

2. Потребность в любви. Любовь родителей различается по своей природе и воздействует на психику ребенка по-разному. Материнская любовь безусловна, она не зависит ни от каких внешних и внутренних причин. Любовь матери — это право на жизнь. Отцовская любовь — любовь-гордость, она обусловлена достижениями ребенка и тем самым помогает развиваться, это право на развитие.

3. Потребность в научении. Родители должны научить ребенка всему, что необходимо для его автономности, с тем, чтобы к 16-ти годам ребенок был способен само-

стоятельно удовлетворять все свои физические, бытовые потребности (приготовление пищи, уход; за своими вещами, комнатой и т. д.), а также желательно дать ребенку несколько простых ремесленных умений (что-либо делать, своими руками).

4. Потребность быть своего возраста. Удовлетворение этой потребности выражается в соответствии предъявляемых к ребенку требований его возрастным возможностям. Если требования завышены, у ребенка понижается самооценка, формируется неуверенность в себе, что является причиной неудач во взрослой жизни. Если требования занижены — самооценка завышается и при столкновении с реалиями жизни, которые ее не подтверждают, ребенок предпочитает уходить от выполнения любой деятельности. Во взрослом возрасте это проявляется в поведении «непризнанного гения», все достижения которого на словах, а на деле — избегание работы и ответственности.

5. Потребность быть самим собой. С одной стороны, задача родительского воспитания — приучить ребенка к требованиям общества, жизни в обществе, сформировать личность, то есть набор социальных ролей, которые необходимо выполнять. Но в то же время каждый человек рождается индивидуальностью и очень важно в воспитательном процессе не потерять этой неповторимости внутренней сущности каждого ребенка. Индивидуальность необходимо видеть, ценить и уважать. А также, родители, которые сами не реализовались, очень часто перекалывают свои ожидания от жизни на детей, перегружая их долгом и ответственностью. Кроме основных потребностей ребенка, существует еще целый ряд потребностей, которые обязаны удовлетворять родители. Одной из них является — потребность в привязанности. Привязанность — это взаимный процесс образования эмоциональной связи между людьми, которая сохраняется неопределенное время, даже, если эти люди разделены. Взрослым нравится испытывать чувство привязанности, но они могут прожить и без него. Детям же испытывать чувство привязанности необходимо. Они не могут полноценно развиваться без чувства привязанности к взрослому, т. к. от этого зависит их чувство безопасности, их восприятие мира, их развитие. Здоровая привязанность способствует развитию у ребенка совести, логического мышления, способности контролировать эмоциональные вспышки, испытывать самоуважение, умения понимать собственные чувства и чувства других людей, а также помогает находить общий язык с другими людьми. Позитивная привязанность также помогает снизить риск задержки в эмоциональном развитии.

Необходимо понимать, что все проблемы во взрослом возрасте растут вместе с детьми из недополученного тепла, ласки, принятия и уважения в детском возрасте. У каждого без исключения ребенка, оставшегося без попечения родителей, существует своя история, своя «боль» расставания с кровной семьей. Приемная семья должна быть готова помочь пережить и принять ребенку его историю. Ребенок после прихода в новую/приемную семью может трансли-

ровать верность кровной семье через трудное поведение, показывать все, чему он там научился и к чему привык (может воровать, курить, игнорировать учебу, употреблять алкоголь и т. п.). С трудным поведением ребенка семье нужно будет научиться жить, справляться, нужно будет понять, как оно «устроено» и как можно его изменить, и только тогда оно перестанет быть катастрофой для приемных родителей, а станет решаемой задачей. Каким бы ужасным, невозможным, ненормальным оно не казалось, обычно получается изменить его к лучшему, если действовать последовательно, не отчаиваться и быть к нему готовым. Главное понимать, что все трудности преодолимы, если у ребенка есть семья, взрослые, которые готовы его поддержать, помочь и принять.

Приемным детям, не имеющим большого опыта жизни в полноценной семье, особенно трудно дается коммуникабельность в сфере общения. Коммуникабельная компетенция у детей формируется в общении со взрослыми. Чем больше приемные родители будут проводить времени с ребенком, чем более открытое и искреннее общение будет между ними. Чем сложнее, тоньше, разнообразнее обратная связь, которую получает ребенок от взрослых в ответ на каждый свой поступок, тем лучше условия его коммуникативного развития. При этом одно из важнейших условий — отсутствие тотального стресса, постоянного страха или чувства одиночества. Потому что если ребенок боится своих родителей, то ему не до тонкостей общения, у него формируется грубое, примитивное коммуникативное поведение (истерика, крики, агрессия, ступор и т. п.). Из вышесказанного можно предположить, что у ребенка из неблагополучной кровной семьи с коммуникативным поведением

могут быть большие трудности и приемные родители должны быть готовы их не бояться преодолевать.

Так же стоит учитывать из какого региона привезен ребенок, например ребенок привезенный в столицу из далекого провинциального города, столкнется с полностью противоположным укладом жизни, нежели к которому он привык. Окружающая инфраструктура, ритм жизни большого города, много населенность, даже городской шум и суэта — все это может привести к прибавлению трудностей в адаптации в новой семье, к которым должны быть готовы замещающие родители, решившие принять в семью ребенка из региона.

Еще одним важным аспектом подбора семьи для ребенка, является актуальное состояние здоровья ребенка и готовность родителей в его принятии. Кандидаты в приемные родители должны обратить внимание на специфику диагностики состояния физического и психического здоровья детей, находящихся в детских учреждениях. К сожалению, очень часто она бывает недостаточно объективной и полной, что приводит либо к не выявлению заболеваний у детей, либо гипердиагностике. Родителям необходимо провести независимую медицинскую диагностику ребенка, что бы понять и оценить правдоподобность поставленного диагноза в учреждении.

Решившись на шаг принятия в семью ребенка, кандидатам в замещающие родители необходимо тщательно взвесить все возможности и ресурсы своей семьи. Не бояться, при необходимости, обращаться за квалифицированной помощью к специалистам сопровождающих организаций.

Литература:

1. Л. Петрановская «Как ты себя ведешь или 10 шагов по изменению трудного поведения. Пособие для приемных родителей» АНО «Студио-Диалог» 2009—64с.
2. Проблема подбора семьи. Потребности развития ребенка. // МБУ СО «Кризисный центр» г. Челябинск. URL: <http://crisiscenter74.ru/tema-3-problema-podbora-semi-potrebnosti-razvitiya-rebenka-osnovyi-zakonodatelstva-rossiyskoy-federatsii-ob-ustroystve-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley-na-vozpitanie-v-semi-grazhdan> (дата обращения: 24.10.2016).

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

IX Международная научная конференция
г. Москва, ноябрь 2016 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е. А. Шишков*

Верстка: *О. В. Майер*

Издательский дом «Буки-Веди», г. Москва

Подписано в печать 24.11.2016. Формат 60x90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 11,2. Уч.-изд. л. 12,0. Тираж 300 экз.

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