



Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции

**Психолого-педагогические аспекты воспитания
и развития личности в системах дошкольного,
начального, среднего и высшего образования**

31 августа 2016



УДК 37/159.9.01
ББК 74/88

П 86

Редакторы:
Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк

Психолого-педагогические аспекты воспитания и развития личности в системах дошкольного, начального, среднего и высшего образования: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 31 августа 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. 136 с.

ISBN: 978- 5-00-006169-1

В сборнике научных трудов рассматриваются проблемные вопросы по актуальным направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран по материалам международной научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты воспитания и развития личности в системах дошкольного, начального, среднего и высшего образования» (31 августа 2016 г.)

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору № 2819-10/2015К от 14.10.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайтах <http://www.scipro.ru>.

УДК 37/159.9.01
ББК 74/88

ISBN: 978- 5-00-006169-1

Редакторы Н.А. Краснова,
Т.Н. Плесканюк, 2016
Коллектив авторов, 2016
Индивидуальный предприниматель
Краснова Н.А., 2016

Оглавление

Общая педагогика, история педагогики и образования.....	5
Гороховцева Л.А. Учебные задания на практических занятиях по математике как средство подготовки будущего учителя начальных классов	5
Ефимова Е.В. Организация педагогической поддержки выбора профиля обучения выпускников основной общеобразовательной школы	9
Ли Чженьнин. Особенности агрессии студентов российских и китайских вузов.....	14
Кружалова Л.В. Музейные коллекции и пешеходные экскурсии как активатор интереса школьников и студентов к изучению гуманитарных наук (опыт истории и современности)	16
Мендыгалиева А.К. Проверка предметных результатов в ходе изучения курса «Методика преподавания математики»	23
Мусс Г.Н. Использование учебной деятельности в развитии нравственных качеств младших школьников.....	27
Мусс Г.Н. Специфика развития нравственных качеств личности младшего школьника	30
Остапчук Н.А. Педагог-новатор – В.А.Сухомлинский.....	34
Ретюнских И.В. Элективные курсы по решению задач практического содержания (по математике) в классах социально- экономического профиля .	36
Суворова Т.В., Сухарькова Ю.Е. К вопросу о сущности и генезисе образовательных технологий	41
Титовец М.Р. Индивидуализация обучения английскому языку на неязыковых факультетах	47
Хафизова Л.М. Система управления образовательными организациями профессионального образования	51
Шушара Т. В. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у младших школьников	56
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).....	63
Денисова Л.О. Развитие речемыслительных способностей учащихся в условиях поисковой деятельности на уроках грамматики	63
Ивкина Ю.М. Реализация метода проектов на уроках литературного чтения в начальной школе	67
Микушова Т.П. Некоторые аспекты литературного образования и развития младших школьников	71
Неретина Т.Г. Особенности образовательного процесса по формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья универсальных учебных действий в условиях массовой школы.....	76
Родин Ю. И., Лушников Е.Н., Оздоровление детей старшего дошкольного возраста в театрализованных играх	81
Скрипкин И.Н. К вопросу о качестве знаний учащихся в системе профильного обучения	87

Тыртычная Г.Н., Филозоф А.А. Подготовка замещающей семьи к половому воспитанию приемного ребенка.....	91
Теория и методика дошкольного образования	94
Васильева М.И. Особенности процесса освоения среды детьми дошкольного возраста.....	94
Вербовская Е.В., Ревягина Т.А. Организационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия семьи и ДОО в условиях ФГОС ДО.....	99
Теория и методика профессионального образования	106
Балыкова И.Е. Изучение и анализ сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала будущих учителей	106
Горохова Ю.А. Методика обучения безопасной работе школьников в информационном пространстве	112
Нечитайло И.Н. О подготовке магистрантов и студентов социальной работы к социально-технологической деятельности посредством прохождения практики в учреждениях социального обслуживания населения.....	118
Психология труда, инженерная психология, эргономика	124
Севостьянов Ю.О. Динамика психосемантического пространства в процессе формирования готовности работать в команде у студентов	124
Педагогическая психология	130
Наумова В.И. , Горбушина А.В. К проблеме изучения успешности обучения: взаимосвязь успешности обучения с особенностями познавательной сферы студентов	130

УДК 37.022

Гороховцева Л.А. Учебные задания на практических занятиях по математике как средство подготовки будущего учителя начальных классов

Teaching jobs in practical classes in mathematics as a means of preparation of the future teacher of initial classes

Гороховцева Лилия Александровна
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург
TiMNiDO@yandex.ru

Gorohovtseva Liliya Alexandrovna
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования учебных заданий на практических занятиях по математике как средства подготовки будущих учителей начальных классов. Использование учебных заданий на практических занятиях по математике позволяет организовывать деятельность студентов, осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

Ключевые слова: учебное задание, деятельность студентов, учителя начальных классов.

Abstract. The problem of the use of educational tasks in practical classes in mathematics as a means of training for future primary school teachers. The use of educational tasks in practical classes in mathematics allows students to organize activities, implement pedagogical supervision, to evaluate the process and learning outcomes.

Keywords: job training, student activities, a primary school teacher.

Учебная задача - ключевой компонент учебной деятельности. С одной стороны, она уточняет общие цели обучения, конкретизирует познавательные мотивы, с другой - помогает сделать осмысленным сам процесс действий, направленных на её решение.

В большинстве случаев средством решения учебных задач в математике являются математические задания.

Чёткое выделение учебных задач, их соотнесение с конкретным материалом способствуют лучшей организации целенаправленных учебных

действий студентов на практических занятиях по математике.

При постановке учебной задачи необходимо выполнение следующих требований:

- учебная задача должна ориентировать студентов на поиск нового способа действия, мотивировать их познавательную деятельность.

- в процессе её решения студенты должны осознать необходимость и рациональность нового знания (понятия, способа действия).

В практике обучения постановка учебной задачи часто отождествляется с сообщением темы или цели занятия. Например, цель занятия — изучение студентами основных понятий и закономерностей теоретико-множественного языка, особенностей математических понятий, предложений и доказательств, знание которых поможет в усвоении курса математики и позволит студентам видеть (и реализовать на практике) единство подходов к методике изучения разных по содержанию понятий и предложений, но имеющих одинаковую логическую структуру, так же для освоения в дальнейшем ведущих понятий начального курса математики.

Такой подход не отвечает требованиям к постановке учебной задачи, так как только сообщение цели занятия почти не оказывает влияния на мотивацию познавательной деятельности студентов и не нацеливает их на поиск способа действия.

Учебная задача может возникнуть в результате анализа ситуации, которая, с одной стороны, содержит новизну, а с другой — может быть решена с помощью творческого применения известных способов действий или имеющегося опыта. Эти два условия способствуют появлению познавательных мотивов и активизируют учебные действия студентов. Направляя эти действия вопросами, специальными заданиями, преподаватель подводит студентов к необходимости разбора задания как с математической, так и с методической точки зрения.

Тема: Понятие множества и элемента множества. Способы задания множеств.

Задание 1. Приведите примеры двух заданий из учебников математики для начальных классов (указать автора учебника, класс, год издания, номер задания, страницы), при выполнении которых осуществляется переход от одного способа задания множества к другому. Выбор обоснуйте.

Решение. Очень важно умение переходить от одного способа задания множества к другому. Этому обучаются младшие школьники, выполняя упражнения такого характера.

Задание 2. Запишите числа, которые больше, чем 65 и меньше, чем 75.

Решение. Множество чисел задано при помощи характеристического свойства «быть больше 65 и меньше 75». Требуется перечислить элементы этого множества: 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74.

Задача 2. Укажите характеристическое свойство элементов множества $A = \{12, 22, 32, 42, 52, 62, 72, 82, 92\}$.

Решение. Перечислены все элементы множества A . Их характеристическое свойство: «быть двузначным и оканчиваться цифрой 2».

Тема 2. Отношения между множествами

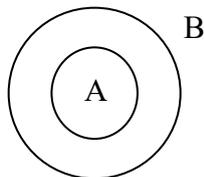
Задание 1. Известно, что A – множество студентов группы, увлекающихся математикой, B – множество студентов группы, интересующихся русским языком. Сформулируйте условия, при которых: а) $B \cap A \neq \emptyset$; б) $A \cup B = A$.

Решение. а) По определению множества A и B пересекаются, если они имеют хотя бы один общий элемент. Поэтому $B \cap A \neq \emptyset$, если хотя бы один студент группы, интересующийся русским языком, увлекается и математикой.

б) Исходя из равенства $A \cup B = A$, выясним, в каком отношении находятся множества A и B . Известно, что $A \cup B = A$ в том случае, когда $B \subset A$, т.е. если все элементы множества B являются также и элементами множества A . Таким образом, $A \cup B = A$, если все студенты, интересующиеся русским языком, увлекаются и математикой.

Задание 2. Проиллюстрируйте с помощью кругов Эйлера высказывание: «Все студенты нашего курса присутствовали на лекции».

Решение. Выделим множества, о которых идет речь в данном высказывании: это множество студентов некоторого курса (обозначим его через A) и множество студентов, присутствовавших на лекции по математике (обозначим его через B). В данном высказывании утверждается, что все элементы множества A являются также и элементами множества B . По определению отношения включения это означает, что $A \subset B$. Поэтому множество A надо изобразить внутри круга, изображающего множество B (рис.1).



Тема 3. Операции над множествами

Задание 1. Найдите множество $X = A \cup B'_R \cap C$, если $A = (5; 8]$, $B = [2; 4)$, $C = (3; 6)$.

Для решения, прежде нужно определить порядок выполнения операций, а затем воспользоваться соответствующими определениями (объединения, пересечения, разности, дополнения), каждый раз оперируя с двумя множествами. Так как множества представляют собой числовые промежутки, целесообразно изобразить их на координатной прямой.

Решение. Учитывая соглашение о порядке выполнения операций, сначала находим B'_R , затем $B'_R \cap C$ и, наконец, $A \cup (B'_R \cap C)$. С этой целью изобразим множество B на координатной прямой (выполняем рисунок). По определению дополнения множество B'_R состоит из всех действительных чисел, не принадлежащих B (выделяем его на рисунке), $B'_R = (-\infty; 2) \cup [4; +\infty)$. Пересечением этого множества с множеством C будут числа, общие для B'_R и C (выполняем 2 рисунок, на нем изображаем множества B'_R и C , и выделяем область с двойной штриховкой), т.е. числа, содержащиеся в промежутке $[4; 6)$. Записываем результат $B'_R \cap C = [4; 6)$. Далее находим объединение множества A с полученным множеством $[4; 6)$, по определению это будет множество, которое

состоит из всех действительных чисел принадлежащих множеству A или множеству $B'_R \cap C$ (выполняем 3 рисунок, на нем изображаем множества A и $B'_R \cap C$, и выделяем область, включающую любую штриховку). Записываем результат $A \cup (B'_R \cap C) = [4;8]$,

Ответ: $X = A \cup B'_R \cap C = [4;8]$,

Тема 4. Формулы.

Формулы для подсчета числа элементов в объединении и разности конечных множеств можно использовать для решения текстовых задач определенного вида, что предполагает знание этих формул и владение теоретико-множественными понятиями.

Задание 1. В классе английский язык изучают 25 человек, а немецкий – 27 человек, причем 18 человек изучают одновременно английский и немецкий языки. Сколько всего человек в классе изучают эти иностранные языки? Сколько человек изучают только английский язык? Только немецкий язык?

Решение. Пусть A – множество школьников, изучающих английский язык, B – множество школьников, изучающих немецкий язык, тогда множество школьников, изучающих два языка – $A \cap B$. По условию задачи: $n(A) = 25$, $n(B) = 27$, $n(A \cap B) = 18$.

Требуется найти число учащихся класса, которые изучают эти иностранные языки, а также число учащихся класса, которые изучают только английский язык, только немецкий язык.

1 способ.

1) $A \cup B$ – множество учащихся класса, которые изучают эти иностранные языки. Чтобы найти число элементов этого множества воспользуемся общей формулой для подсчета числа элементов в объединении конечных множеств:

$$n(A \cup B) = n(A) + n(B) - n(A \cap B) = 25 + 27 - 18 = 34.$$

2) Английский язык изучают 25 человек, но среди них 18 человек изучают и немецкий язык. Чтобы найти число учащихся класса, которые изучают только английский язык, воспользуемся формулой для подсчета числа элементов разности конечных множеств. По условию $(A \cap B) \subset A$, следовательно, $n(A / (A \cap B)) = n(A) - n(A \cap B) = 25 - 18 = 7$.

3) Немецкий язык изучают 27 человек, но среди них 18 человек изучают и английский язык. Чтобы найти число учащихся класса, которые изучают только немецкий язык, воспользуемся формулой для подсчета числа элементов разности конечных множеств. По условию $(A \cap B) \subset B$, следовательно, $n(B / (A \cap B)) = n(B) - n(A \cap B) = 27 - 18 = 9$.

2 способ.

Изобразим данные множества при помощи кругов Эйлера и определим число элементов в каждом из непересекающихся подмножеств. Так как два языка изучают 18 школьников, то пересечение множеств A и B содержит 18 элементов. Английский язык изучают 25 человек, но среди них 18 человек изучают и немецкий язык, значит, только английский язык изучают 7 человек ($25 - 18 = 7$), укажем это число на кругах Эйлера. Рассуждая аналогично, получим, что только немецкий язык изучают $27 - 18 = 9$ человек, укажем это

число на кругах Эйлера. Теперь известно количество элементов в каждом из непересекающихся подмножеств, изображенных на кругах Эйлера. Чтобы ответить на первый вопрос задачи нужно сложить все числа: $7 + 18 + 9 = 34$.

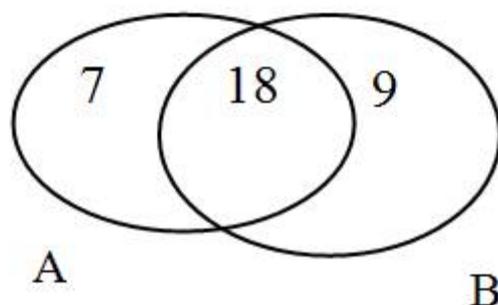


Рис. 4

Ответ: 34 человека в классе изучают иностранные языки, 7 изучают только английский язык, 9 изучают только немецкий язык.

Результат решения учебного задания выявляется в процессе проверочной самостоятельной работы, качество выполнения которой оценивается как преподавателем, так и самими студентами. Это позволяет преподавателю более целенаправленно организовать последующую работу, а студентам — осознать её необходимость. Использование подобных заданий на практических занятиях по математике учат студентов организовывать собственную деятельность, осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения, развивают умение осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Применение на занятиях заданий способствует формированию профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.

Библиографический список

1. Мендыгалиева А.К. Практико-ориентированные задания как средство формирования компетенций будущих учителей начальных классов / Новая наука: стратегии и векторы развития: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (19 апреля 2016 г, г. Ижевск). / в 3 ч. Ч.2 - Стерлитамак: АМИ, 2016. С. 58 - 61.

УДК 373. 1

Ефимова Е.В. Организация педагогической поддержки выбора профиля обучения выпускников основной общеобразовательной школы

(на примере работы классного руководителя)

Organization of pedagogical support the choice of the profile of training

graduates of the basic secondary school (for example, the work of the class teacher)

Ефимова Елена Валерьевна
ГБОУ ВО МО
«Академия социального управления», г. Москва
eguis@yandex.ru

Efimova Elena Valeryevna
GBOU IN MO
"Social Academy of Management", Moscow

Аннотация: В статье рассматривается деятельность классного руководителя в условиях профильного обучения, которому отводится важная роль в координации образовательного процесса, способствующего профильному самоопределению учащихся.

Ключевые слова: предпрофильная подготовка, профильное самоопределение, педагогическая поддержка, информационная карта, образовательная карта.

Abstract: This article reviews the activities of the class teacher in the conditions of profile training, which plays an important role in the coordination of the educational process that promotes self-determination of the profile of students.

Keywords: Preparation of pre, profile self-pedagogical support, information map, educational card.

Классный руководитель - одна из ключевых фигур в системе педагогической поддержки девятиклассников на этапе предпрофильной подготовки. Сила его позиции заключена в том, что он реально проектирует непосредственную деятельность в сфере общения, досуга, взаимодействия и сотрудничества детей класса в различных видах деятельности и сферах жизнедеятельности. Обладая достаточной квалификацией в области психологической помощи и педагогической поддержки, кооперируя свои усилия с другими специалистами, классный руководитель может оперативно и эффективно реагировать на проблемы учеников класса, возникающие при выборе профиля обучения.

Деятельность классных руководителей включает следующие направления: информационную работу с учащимися и их семьями, профильную ориентацию, психолого-педагогическую диагностику, а также информирование учащихся и их родителей о целях и задачах подготовки портфеля индивидуальных достижений, непосредственную помощь в подготовке портфолио, анализ и оценку предпрофильной подготовки в классе.

Информационная работа, как компонент предпрофильной подготовки начинается в 8 классе и включает работу с учащимися и их семьями по следующим, условно выделенным этапам.

На *пропедевтическом этапе* происходит информирование родителей о

создаваемой системе профильной подготовки: деятельности образовательной организации по предпрофильному и профильному обучению; предварительная диагностика школьников с учетом мнения их родителей («на входе»); консультирование школьников по оформлению и ведению итогового документа по профильной ориентации; информирование родителей и учащихся об особенностях итоговой аттестации выпускников основной ступени.

Рекомендуется провести следующие мероприятия:

- установочное классное родительское собрание «Значение предпрофильной подготовки для выбора профиля и места обучения в 10 классе»;
- презентация курсов по выбору (элективных курсов предпрофильной подготовки);
- оформление стенда «Профильное обучение и предпрофильная подготовка» и пр.
- занятия, предусмотренные учебным планом (реальные и виртуальные экскурсии, просмотр видеофильмов, самостоятельная работа с источниками информации, посещение «Дней открытых дверей»);
- занятия, предусмотренные учебным планом по ведению и оформлению «дневника выбора профиля».

На *основном этапе* информирование родителей и учащихся об особенностях итоговой аттестации выпускников основной общеобразовательной школы, осуществлялась профильная ориентация учащихся. Для родителей проводятся родительские собрания, актуализирующие проблемы предстоящего выбора образовательного пути ребенка, формирующие правильную педагогическую позицию в оказании помощи ребенку. Осуществляется знакомство с образовательной картой района: профильными школами, профилями, которые в них предлагаются, образовательными организациями СПО, ВУЗами, особенностями рынка труда.

Работа классного руководителя включает организацию родительских собраний по следующим тематикам:

- «Портфолио или папка индивидуальных достижений»;
- «Возможности родителей в оказании помощи ребенку при выборе профиля обучения в 10 классе».

Совместно с психологом службы занятости населения проводятся психолого-педагогические консультации для родителей, беседы, обсуждения проблемных и интересующих вопросов.

Информационная работа со школьниками организуется в форме классных часов: «Образование и формирование жизненных планов», «Если хочешь стать боссом», «Роль самовоспитания при планировании карьеры».

Использовались такие формы как деловая игра: «Выбор профессии»; «Угадай профессию» основана на использовании схемы анализа профессии, которая, в свою очередь, опирается на известную «формулу профессии», разработанную Е.А.Климовым; «Профконсультация: планирование жизненного пути»; «Человек и профессия» (понятия «профессия», «специальность», «должность», требование профессии к человеку; «Наш

город»; «Профессия и твоё здоровье»; «Ловушки — капканчики»; «Лучший мотив».

Ожидаемым этапом профинформирования является обеспечение учащихся информацией такого объёма, содержания и формы, которые необходимы для выбора профиля обучения в старшей школе (профильные направления школ района, возможность продолжения образования по выбранному профилю, месторасположение профильной школы), а также обучение самостоятельного поиска информации и знакомство с необходимыми для этого средствами (справочниками, документами, базами данных и п.т.).

Ядром информационного обеспечения являются справочно-информационные материалы. Они содержат информацию об особенностях обучения на различных профилях обучения; количество недельных учебных часов по каждому предмету, набор элективных курсов по каждому профилю, ориентация на специальность.

В практике профильной ориентации мы редуцировали формулу «хочу-могу-надо» в ситуации выбора профиля на «хочу — могу - доступный профиль». Если два элемента триады заимствованы из теории и практики профессиональной ориентации, то необходимость третьего компонента обусловлена ограниченностью поля в двух аспектах:

- Во-первых, существующим наличием вариантов выбора профилей обучения в старшей школе;
- Во-вторых, необходимостью выбора территориально-доступного учебного заведения с предполагаемым профилем обучения.

Третий элемент является по своей сути, соотношением интересов, желаний и потенциальных возможностей личности с практически осуществимыми вариантами решения. Ведь по окончании основной школы подросток должен выбрать конкретный профиль в конкретном территориально- доступном учебном заведении.

Одним из наиболее успешных подходов для элемента «доступный профиль» является ознакомление с образовательной картой территории, рекомендуется использовать методику, предложенную И.В.Гладкой [1]:

- 1) Изучение образовательных учреждений района, специфики их образовательных программ, особенности предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- 2) - Составление схем маршрутов движения общественного транспорта, с помощью которых можно доехать до места обучения;
- 3) На карте отражаем образовательные учреждения по признаку реализуемых профильных образовательных программ с их адресами и телефонами;
- 4) Полученную информацию представить на карте, сопроводив пояснительной запиской.

Далее осуществляется презентация «Образовательной карты», в ходе которой, использовались различные формы и методы с учетом доступности ресурсов социокультурной среды:

- реальные и виртуальные экскурсии в профильные школы района;
- просмотр видеофильмов об образовательных учреждениях;
- самостоятельная работа с источниками информации на бумажных и электронных носителях;

- организации "Дней открытых дверей" образовательных организаций района, реализующих профильное обучение, для учащихся девятого класса и их родителей.

Профильная ориентация, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в профильных и непрофильных классах на уровне среднего общего образования, в организациях среднего и высшего профессионального образования. Профильная ориентация рассматривается нами не только как помощь в принятии школьниками решения о выборе направления и места дальнейшего обучения, но и как работа по повышению готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Неотъемлемым компонентом в работе классного руководителя выступает психолого-педагогическая диагностика: диагностика интересов, склонностей, способностей, образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей и педагогов. Арсенал методов работы школьных психологов и педагогов достаточно широк: наблюдение, беседы с учащимися и их родителями, факультативные занятия, ролевые игры и тренинги. Изучение индивидуальных психологических особенностей девятиклассников в ходе получения общего образования снижает вероятность ошибки при выборе профиля обучения. Психолого-педагогическая диагностика, бесспорно, проводится совместно с педагогом-психологом [2,3].

На завершающем этапе классные руководители девятого класса осуществляют: анкетирование родителей; анкетирование учащихся для выявления их интересов, склонностей, способностей, образовательного запроса (на занятиях предусмотренных учебным планом).

Очень эффективны дни «погружения» в проблему (в рамках учебного плана); работа с «матрицами» («схемами») альтернативного выбора для учащихся их родителей и учителей (цель данной методики - помочь подростку определить наиболее предпочтительный вариант из уже имеющихся с учетом наиболее важных для него факторов). Одним из возможных недостатков данного подхода (которого в принципе нельзя избежать на завершающих этапах работы) - его рационалистическая сущность, которая при некорректном применении методики может быть абсолютизирована и не позволит отличить педагогическую поддержку самоопределения (с ее гуманитарным началом) от одного из возможных вариантов ее видения как «углубленного» профессионального консультирования.

В статье рассмотрены основные направления деятельности классного руководителя в поле педагогической поддержки, которому отводится важная роль в координации образовательного процесса, способствующего профильному самоопределению учащихся.

Библиографический список

1. Гладкая И. В. Диагностические методики предпрофильной подготовки/ Гладкая И. В. - СПб.: КАРО, 2005, - 176 с.

2. Методика выявления готовности старшеклассников к выбору профиля обучения [Текст]/ Под ред. С.Н.Чистяковой.- М., 2003.

3. Чистякова С.Н., Грачева Л.Ю. Педагогическая поддержка выбора профессиональной карьеры учащегося [Текст]/С.Н.Чистякова, Л.Ю.Грачева // Педагогика. - 2014. - № 10. - С. 8 - 17.

УДК 37

Ли Чженьнин. Особенности агрессии студентов российских и китайских вузов

Features of aggression of students of Russian and Chinese universities

Ли Чженьнин

ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», г.Москва
stmeneg@yandex.ru

Li Jennin

RUDN University, Moscow

Аннотация: В статье рассматриваются основные особенности агрессии студентов российских и китайских вузов. Приводятся дифференцирующие признаки агрессивности между студентами российской и китайской выборки. Выделяются внешние и внутренние факторы, влияющие на возникновение агрессии.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, психология конфликтов, девиантное поведение, детерминанты агрессии.

Abstract: The article discusses the main features of aggression of students of Russian and Chinese universities. Differential signs of aggression between students of Russian and Chinese sample are given. Internal and external factors influencing the occurrence of aggression are allocated.

Key words: aggression, aggressiveness, psychology of conflict, deviant behavior, determinants of aggression.

На современном этапе науки достаточно широко представлены и освещены работы по проблеме агрессивности индивидуумов, разработаны критерии успешного управления агрессией, определен структурный состав данного феномена. Однако современный мир постоянно развивается в сторону глобальности, открытости, трансферов людских ресурсов. Все это порождает определенные трудности и вызовы, которые требуют своего

дальнейшего рассмотрения. Проблема агрессии давно перестала носить этнический характер, все больше становясь атрибутом поликультурного характера.

Множество острых конфликтов, вспыхивающих сегодня во всех точках земного шара, наглядно иллюстрируют связь между сильными эмоциями, такими как чувство оскорбления и гнев, с возмездием и агрессией. Однако до сих пор недостаточно исследована психологическая природа, согласно которой феномен агрессии воздействует на человека, усиливая конфликтогенную нагрузку в обществе и провоцируя девиантное поведение и насилие.

В мире находит повсеместное распространение так называемые "пассивные" формы агрессии, результатом которых является усиление напряженности в межличностных отношениях, которые впоследствии провоцируют девиантное поведение. Поэтому крайне важно обучать индивидуумов механизмам саморегуляции на стадии, когда они могут сознательно воспринимать информацию и брать на себя ответственность за собственное поведение. В свете вышесказанного актуальным выглядит рассмотрение студенческого актива на предмет анализа базовой психологической природы агрессивности, которая может быть идентифицирована при рассмотрении человеческой агрессии с учетом гендерного признака, чтобы нивелировать и стерилизовать эффект от последних в вопросе проявления феномена агрессивности.

Таким образом, актуальность работы определяется важностью изучения природы и психологических детерминант агрессии в разных средах: во-первых, для психолого-педагогического обеспечения; во-вторых, для обоснования индивидуализации работы; в-третьих, для выбора эффективных инструментов и методик снижения агрессии универсального характера; в-четвертых, для обеспечения научного характера к диагностике феномена агрессивности, и наконец, в-пятых, для совершенствования психологической практики управления агрессивными состояниями личности.

Все определения феномена "агрессия" могут быть сведены в несколько базовых категорий: 1) агрессию как мотивированное действие, причиняющее различные негативные ощущения, выделяют преднамеренную, запрограммированную / осознанную, и инструментальную, неосознаваемую, агрессию; 2) агрессия как форма проявления девиантности, предполагающая недоброжелательность и уничтожение; 3) агрессия как защитный механизм, позволяющий сохранить биологическую и физиологическую целостность индивида, в некотором роде это позитивная трактовка агрессивности, ряд исследователей утверждает, что некоторый уровень агрессивности для человека жизненно необходим; индивидууму необходимо владеть необходимым уровнем агрессии, в противном случае он будет инертным и комформным.

Выделяют внешние и внутренние факторы, влияющие на возникновение агрессии. Внешние факторы включают особенности ситуации или окружающей обстановки (провокация, сторонние наблюдатели, СМИ, высокая температура воздуха, шум, теснота и т.д.). К внутренним факторам относят: личностные

черты, индивидуальные установки и склонности, раздражительность, боязнь общественного неодобрения, враждебность, расовые предрассудки и т.д. В качестве детерминанты агрессии рассматривают и генетическую предрасположенность.

Индивидуальные детерминанты агрессии имеют постоянный характер, они устойчивы. Человек склонен «тиражировать» удачные модели поведения, что в последствии закрепляется в довольно устойчивые черты личности, поэтому склонных к насилию лиц редко удается переделать с помощью широко используемых средств: усиления мер, увеличение срока наказания и т.д. Агрессия для них является средством достижения целей, а потому вполне приемлема. Она глубоко укоренилась в их личностной структуре и как модель поведения чрезвычайно устраивает, поэтому вряд ли они с готовностью откажутся отвечать ударом на удар. Ключом к решению этой проблемы может быть психотерапия, направленная на повышение уровня уверенности в себе, формирование более зрелого взгляда на жизнь и отношения с другими людьми.

УДК 37

**Кружалова Л.В. Музейные коллекции и пешеходные экскурсии
как активатор интереса школьников и студентов к изучению
гуманитарных наук (опыт истории и современности)**

The Museum's collection and the walking tour as an activator interest of pupils and students to study the Humanities (the experience of history and modernity)

Кружалова Людмила Валерьевна
доцент кафедры теории государства
и права и гражданско-правового образования
РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург
krujalova@yandex.ru

Krujalova L.V.
Pedagogical University named Herzen
St. Petersburg

Аннотация: механическая передача знаний от преподавателя к студенту давно потеряла свою актуальность и привлекательность. Старая латинская истина, что ученик — не чаша, в которую надо налить живительную влагу знаний, а факел, который надо зажечь. Если студенту интересен материал, который изучается на курсе, он будет учиться сам, самостоятельно искать дополнительную информацию и прочее. Задача преподавателя — уметь заинтересовать студента своим предметом. И в перечне этих приёмов и способов далеко не последнее место занимают музеи и экскурсии, экскурсии-

лекции. Попытки использовать город как наглядный материал относятся к началу двадцатого века. Практика преподавания показывает, что результат усвоения и индекс интереса к предмету гораздо выше у тех, кто ходит в музеи, на экскурсии, и активно участвует в подготовке и обсуждении лекций-экскурсий.

Abstract: mechanical transmission of knowledge from teacher to student have long lost their relevance and appeal. Old Latin the truth that the student — not the bowl in which it is necessary to pour the life-giving water of knowledge, but a torch should be lit. If the student interesting material that is being studied on the course, he will learn himself, to seek additional information, and so on. The task of the teacher is to be able to interest the student of his subject. And the list of these techniques and methods is far not last place is occupied by museums and tours, excursions and lectures. Attempts to use the city as a visual material related to the early twentieth century. The practice of teaching shows that the result of the absorption and index of interest in the subject is much higher among those who go to museums, on trips, and is actively involved in the preparation and discussion of lectures and excursions.

Ключевые слова: музеи, Эрмитаж, Петроград- Ленинград, Наркомпрос, экскурсии, лекции, студенты, народовольцы,

Key words: museums, the Hermitage, Petrograd - Leningrad, Commissariat, tours, lectures, students, member of the UNarodnaya volyaФ (УPeople`s willФ).

Система образования является важнейшей составной частью социальной организации общества. Государство напрямую заинтересовано в своей роли заказчика и контролера образовательного процесса. Интересы государства и общества в сфере образования далеко не всегда совпадают, они варьируются в диапазоне от противостояния до взаимодействия. Инстанцией, являющейся интегратором интересов является гражданское общество, которого в России нет. Отечественное образование в России неоднократно подвергалось различным реформам, которые меняли векторы его развития. Широкомасштабными процессами реформирования характеризуется и современный этап развития отечественного образования. Его очередная модернизация требует анализа исторического опыта не только европейского, но и отечественного образования.

Известный художник и музейный деятель И. Э. Грабарь отмечал невозможность существования государства без наличия внешней, внутренней, финансовой и музейной политики.¹ Проводя параллель с Великой французской буржуазной революцией, Конвент которой принял закон об охране памятных мест революции, работники музеев ставили перед новой властью вопрос о создании новых музеев, сохранении старых, рассматривая этот созидательный процесс как громадную просветительную работу².

Роль музеев в образовании была закреплена нормативными актами, так, в структуре Наркомпроса в 1918г. создается отдел внешкольного образования, в состав которого входит экскурсионно-музейная секция. В марте 1919г. внешкольный отдел при Наркомпросе был реорганизован в подотдел

внешкольного музейно-художественного образования, состоящий из трех секций, одной из которых была экскурсионная. В 1924г. была создана Комиссия по музееведению в составе музейно- библиотечной секции Государственного Ученого Совета Наркомпроса.

Включению музеев в систему образования объяснялась и тем, приобщение молодежи к культуре предполагалось провести именно через музейные коллекции и литературно-архитектурные экскурсии, так называемый синтетический метод образования.

В качестве обязательного атрибута полноценного образования в любой области использовался музейно-экскурсионный метод, основными идеологами которого были известные ученые и блестящие знатоки Петербурга И.М. Гревс и Н. А. Анциферов. Этот метод был связующим звеном между всеми экспериментальными и традиционными методами обучения¹. Смысл экспериментов заключался в развитии самостоятельного мышления учеников и студентов, умения вести исследовательскую работу, вести научные дискуссии и т.п. способы развития и раскрепощения учеников.

Молодежь, будучи в подавляющем большинстве неграмотной или малограмотной, не хотела утруждать себя упорной учебой. Трюизм, что человеческий мозг – большой лентяй - стоит приучить его к низкопробной литературе, дешевым комиксам и цирковым аттракционам, и чтение Шекспира или элементарного учебника станет для него сложной, а то и непосильной задачей. Вкус воспитывается также, как и ум, и воспитание ума требует значительных усилий самого человека. Читая мемуарную литературу 20-х годов, понимаешь, что представители старой интеллигенции, вузовская профессура, школьные преподаватели, да и просто образованные петербуржцы в целом отрицательно-брезгливо относились к установившейся большевистской власти, но от воспитательно-образовательной работы среди молодежи не отказывались, причем, не только из пайковых соображений. Великий А.Ф. Кони, будучи тяжело больным, читал красноармейцам и студентам лекции об истории города, Н.П. Анциферов, И.М. Гревс приводили многочисленные литературные и историко-архитектурные экскурсии по Ленинграду. Рискну предположить, что подобное самопожертвование обосновывалось соображениями необходимости преемственности культурных традиций, воспитания нового поколения, от которого напрямую зависела судьба не только города с его уникальной культурой и традициями, но и страны в целом.

Экскурсии были пешеходными и многокилометровыми, но не только потому, что экскурсионных автобусов еще не существовало, но и из популярного тогда соображения о значимости «моторности движения»². Считалось, что в ходе пешеходной экскурсии достигалась координация двигательных ощущений с интеллектуальными, при этом моторности

¹ Начало разработки этого метода относится к дореволюционному периоду, см.:

Райков Б.Н. Школьные экскурсии. СПб. 1911.

² Рогаль А.Н. К вопросу о методике внешкольных экскурсий /Внешкольные экскурсии. М. 1924. С. 120.

сопутствовало развитие принципа наблюдательности, своеобразное «воспитание глаз»³.

Экскурсии должны были сочетать в себе процесс познания, трудовой процесс «научного исследования окружающей действительности»⁴ и процесс чувственного, эстетического наслаждения. Если речь шла об экскурсиях на биологическую тематику, то тут на первый план выступала задача формирования у студентов чувства «единения с природой, взаимозависимости человека и природы»⁵. Характерно, что экскурсии в системе образования (особенно высшего) рассматривались не как увеселительная прогулка за счет лекций (уроков), а как разновидность умственной работы, исходный пункт для дальнейшей образовательной работы – в библиотеке, в аудитории, в студенческом кружке и т.д.

Например, экскурсия на тему по истории народовольческого движения строилась по следующим принципам. Во-первых, первоначальные знания об этом периоде студенты получали на лекции. Далее проводилась собственно пешеходная экскурсия. Начиналась она с угла Вознесенского проспекта и Екатерининского канала (угловой дом на канале Грибоедова 25/78), с квартиры на 3-м этаже, где изготовлялись бомбы. Оттуда экскурсанты шли к дому на углу Б. Морской и Невского проспекта, от которого хорошо виден Зимний дворец, подъезд, арка Главного штаба – обычный маршрут следования Александра II. Далее следовали к зданию Публичной библиотеки, где на углу стояли сигнальщики –Корба и Лантес, далее маршрут проходил к зданию Михайловского манежа, по Инженерной улице, мимо Михайловского дворца, к набережной Екатерининского канала (канала Грибоедова) и заканчивался у храма Спаса-на крови. На всем пути следования преподаватель рассказывал об архитектуре, данном историческом периоде, о народовольцах, значении событий 1 марта, личности и психологии народовольцев и Александра II и т.п. Параллельно студентам давались задания-вопросы, на которые они должны были искать ответы самостоятельно. На последующем занятии в институте полученные знания обобщались, с помощью преподавателя подводились определенные итоги, делались нужные выводы, и, в конечном счете, студенты получали образные, прочные и синтезированные знания, в объем которых входили не только знания по истории, но и по архитектуре, психологии, культуре и быту петербуржцев из разных социальных слоев.

В случае проведения экскурсии-лекции непосредственно в музее методика была иной. Студентам предварительно сообщались необходимые сведения, затем они делились на группы, осматривали экспонаты и составляли список вопросов преподавателю-экскурсоводу. На аудиторном занятии обсуждались вопросы и ответы, делались выводы и подводились итоги.

Значительный интерес представлял экскурсионный метод преподавания

³ Там же.

⁴ Жариков Д.А. Былое в его пережитках и памятниках /Соц.Строительство.1919.№6. С. 43.

⁵ Влядих Я.А. Гуманитарные экскурсии в природу //Вестник просвещения. 1923. № 3. С. 18

в Институте Коммунального хозяйства. Преподавание в этом вузе строилось на широком использовании экскурсий, посвященных проблемам административного управления: студенты знакомились с организацией жилищно-коммунального хозяйства района (города), компетенцией и проблемами, расходами и доходами, причем, данные знания и практические навыки формировались в контексте историко-архитектурных занятий. А.Ф. Кони, несмотря на то, что уже был очень болен – на занятия его доставляли практически на носилках, без посторонней помощи передвигаться ему было уже трудно - читал для студентов отдельный курс лекций по истории и архитектуре в Аничковом дворце, и посещение этих лекций было обязательным.

По мнению разработчиков такого метода, совмещение теоретических знаний, полученных на лекциях, с практическим опытом и реальными проблемами городских районов и города в целом «воспитывали общественную зоркость и активного члена общества»⁶.

В Петрограде в начале 20-х годов был даже создан научно-исследовательский Экскурсионный институт, одной из задач которого была координация учебно - методических планов вузов и школ с имевшимся музейным материалом, архитектурными и историческими памятниками, подготовка профессиональных экскурсоводов и преподавателей к проведению тематических экскурсий.

К середине 20-х годов музеи стали занимать починенное по отношению к учебным заведениям положение – при планировании работы они должны были связывать свою деятельность с программами обучения школ и вузов⁷.

Таким образом достигалась тройная цель – с одной стороны воспитывалась преемственность культуры, с другой стороны – студенты получали полноценные и разнообразные знания, а не голое натаскивание на предмет и, как результат, общество получало разносторонне образованную личность.

Разумеется, подобная методика в тоталитарном государстве в длительной перспективе оказалась невостребованной. Строительство властной вертикали, правильность одного мнения одной партии, одной идеологии и искоренения любых оппозиционных настроений, в принципе несовместимо с дискуссиями и различными методами и подходами к преподаванию и воспитанию.

Во второй половине 20-х гг. по инициативе Наркомпроса развернулась дискуссия между сторонниками гуманитарного и производственного направления в образовании. Первые утверждали, что «личность должна быть активной, т.к. пассивная может существовать только в условиях рабства. Только индивидуализм, индивидуальное своеобразие личности, ее душевные и

⁶ Анциферов Н.П. Экскурсии по экономическому и социальному быту городов //Экскурсии в культуру. М. 1925. С. 34.

⁷ Итоги прошедшей экскурсии обсуждались на занятиях в вузе или школе, причем, если преподаватель считал это необходимым, экскурсовод (тогда он назывался руководителем экскурсии) должен был присутствовать при таком обсуждении / ЦГА СПб. Ф. 7444. Оп.3.Д.1.Л. 117.

духовные качества могут обеспечить процветание общества»⁸. Сторонники производственного направления были убеждены в том, что «индивидуализм – черта исключительно буржуазной культуры. Она исповедует идеологию личного в ущерб коллективному. А т.к. культура рабочего класса есть коллективистская культура, то воспитание коллективизма, чувства класса, должно быть выдвинуто на первый план»⁹.

Для более полного контроля над учительским и профессорско-преподавательским составом Советская власть привлекала пролетарскую общественность: различные общественные организации привлекались к контролю за учебными планами и их выполнением. В качестве примера можно привести рабочих и работниц ткацкой фабрики «Возрождение», которые проверяли работу сотрудников Эрмитажа на соответствие пролетарским интересам, и, в случае несоответствия принимали решение о «вычистке» того или иного сотрудника из штата¹⁰.

Дискуссию о путях развития образования завершили непарламентскими методами – Экскурсионный институт был закрыт, краеведческое движение разгромлено, в музеях прошли массовые чистки на предмет социального происхождения и наличия партийности, фребелизм и педология были объявлены извращениями в педагогике, а начавшиеся широкомасштабные репрессии в начале 30-х гг., завершили процесс внедрения инновационных технологий в систему образования. К началу 30-х годов самостоятельная роль общественности сошла на нет, и сводилась к поддержке и проведению решений партии и правительства в жизнь. «Уже исчезло из обихода молодого поколения это проклятое слово «интеллигент», это бескостное, мятлое, унылое, мокрокурицыно слово, подобного которому не найти ни в одном человеческом языке... Через 20-30 лет исчезнет племя интеллигентов с земли русской»¹¹.

Ныне культура и образование в России — сферы, находящиеся в критической, если не катастрофической ситуации. Известно, что ежегодно утрачивается как минимум около 1% памятников из числа официально числящихся на государственной охране², многие объекты исключаются из этих списков и уничтожаются уже вполне официально (например, в СПб исключены из списка КГИОП и снесены такие памятники архитектуры, как дом Шаврина по Лиговскому проспекту (XVIIIв.), городок лейб-гвардии Преображенского полка (уникальный кусочек пушкинского Петербурга; дом Крылова на Б. Подъяческой, комплекс построек фабрики Э.Э. Бремме (уникальный памятник промышленной архитектуры) и многое другое: в 2004г. был исключен 31 объект, в 2005 – 12, в 2006 – 19 объектов¹². Между тем ни у кого не вызывает

⁸ Анциферов Н.П. Из дум о былом. М. 1922. С. 451; ЦГА СПб. Ф. 2556. Оп.7. Д. 85. Л. 3.

⁹ Невский З. Октябрь и пролетарская культура /Пять лет. Сб. воспоминаний. Харьков. 1923. С. 14, 28.

¹⁰ Кантор Ю. Реальность и социализм: Эрмитаж в 1917-1941гг./Звезда.2003.№5

¹¹ Левидов М. Организованное упрощение культуры. Красная новь. – Кн.1. 1923. С. 318.

¹² Приказы КГИОП № 8-102(2004г.), № 8-11(2005г.), №8-62(2006г.).

сомнения то, что негативное отношение к историческому и эстетическому прошлому своего народа влечет за собой прямой рост маргинальности населения.

В порядке эксперимента, исключительно за счет свободного времени студентов и автора на кафедре теории государства и права и гражданско-правового образования РГПУ им. Герцена уже четвертый год преподавание правоведения и основ гендерной конфликтологии совмещается с экскурсиями по залам античной скульптуры Эрмитажа и картинным галереям Эрмитажа. Занятия в Эрмитаже проводятся один раз в две недели после основных занятий в институте и являются добровольными. Правоведение как научная дисциплина является сложной для понимания, а гендерная конфликтология отлично иллюстрируется картинами Рубенса, Ренуара, Джорджоне и многих других.

На изучение этих важных дисциплин программой отводится всего один семестр. У студентов, только приступивших к изучению правоведения, и не знающих о преемственности, например, римского и современного гражданского права, может сложиться предубеждение против правоведения, как скучной и не очень нужной науки. Для того, чтобы студенты почувствовали не только живое дыхание правоведения через призму римского права, и захотели изучать эту дисциплину, необходимо, прежде всего, познакомить их с народом, создавшим такое право, с наиболее видными и интересными его представителями. В залах античности представлены как скульптурные портреты обычных римлян, так и видных ораторов, полководцев, императоров. Представлена мелкая пластика – монеты, посуда, украшения, фигурки богов; выставлены алтари, погребальные урны и саркофаги.

Первую обзорную лекцию на тему «римский скульптурный портрет» проводит преподаватель. В дальнейшем, студенты проводят тематические экскурсии сами с обязательным комментарием преподавателя. Так, в осеннем семестре 2015 г., студентами были проведены лекции-экскурсии на темы: «Религия древних римлян. Сакральное право в жизни римлянина»; «Быт и нравы древних римлян»; «Император Октавиан Август как диктатор и законодатель»; «Марк Юлий Цицерон – выдающийся философ и оратор древнего Рима»; «Юлий Цезарь и его правовые и военные реформы», «Женский скульптурный портрет. Роль и правовое положение женщины в древнем Риме»; «Право Римской империи в период правления Августа и Тиберия (варианты - Веспасиана, Домициана, Марка Аврелия Антонина и др.)».

В идеале хотелось бы иметь в Эрмитаже небольшой кабинет для обсуждений и дискуссий.

К сожалению, систематически посещает Эрмитаж приблизительно одна треть студентов, но именно эта треть показывает на экзаменах по правоведению и гендерной конфликтологии хорошие и отличные оценки. Известный тезис о том, что интерес к предмету повышает качество преподавания, полностью оправдался.

Сокращения по поводу малограмотности и дикости подрастающего поколения стали общепринятыми. Возможно, для исправления ситуации

необходимо вспомнить и применить отечественные методы приобщения молодежи к культуре и образованию, которые использовались в далекие двадцатые годы, и не заимствовать чуждую и чужую общеобразовательную программу.

Библиографический список

1. ЦГА СПб. Ф. 7444. Оп.3.Д.1.Л. 117.
2. ЦГА СПб. Ф. 2556. Оп.7. Д. 85. Л. 3.
3. Приказы КГИОП № 8-102(2004г.), № 8-11(2005г.), №8-62(2006г.).
4. Анциферов Н.П. Из дум о былом. М. 1922.
5. Невский З. Октябрь и пролетарская культура /Пять лет. Сб. воспоминаний. Харьков. 1923.
6. Райков Б.Н. Школьные экскурсии. СПб. 1911.
7. Рогаль А.Н. К вопросу о методике внешкольных экскурсий /Внешкольные экскурсии. М. 1924.
8. Анциферов Н.П. Экскурсии по экономическому и социальному быту городов //Экскурсии в культуру. М. 1925. С. 34.
9. Влядих Я.А. Гуманитарные экскурсии в природу //Вестник просвещения. 1923. № 3.
10. Жариков Д.А. Былое в его пережитках и памятниках /Соц. Строительство. 1919. №6.
11. Кантор Ю. Реальность и социализм: Эрмитаж в 1917-1941гг./Звезда.2003.№5
12. Левидов М. Организованное упрощение культуры. Красная новь. – Кн.1. 1923.

УДК 37.022

Мендыгалиева А.К. Проверка предметных результатов в ходе изучения курса «Методика преподавания математики»

Checking the subject results in the study course "Methods of teaching mathematics"

Мендыгалиева Алтнай Кенесовна
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург
TiMNiDO@yandex.ru

Mendygaliyeva Altnay Kenesovna
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Аннотация. В статье рассматривается проблема проверки предметных результатов в ходе изучения курса «Методика преподавания математики». Использование методических заданий, которые предлагаются студентам, на практических занятиях способствуют усвоению теоретических знаний в ходе изучения данного курса, а также позволяет сформировать у них частные и общие методические умения, которые связаны с анализом учебных заданий, усвоением методических подходов к обоснованию вычислительных приемов, анализом методической литературы.

Ключевые слова: теоретические знания, предметные результаты, методические задания, вычислительные приемы.

Abstract. The problem of test subject results in the study course "Methods of teaching mathematics." Using teaching jobs are offered to students in practical classes contribute to the assimilation of theoretical knowledge in the study of this course , as well as allows you to build up their private and shared methodological skills that are associated with the analysis of learning activities , learning - eat methodological approaches to the justification of computational techniques , analysis of the methodological literature .

Keywords: theoretical knowledge, substantive results, methodical tasks, computational techniques.

Контрольная работа в курсе «Методика преподавания математики» позволяет проверить и оценить усвоенные знания, получить информацию о характере познавательной деятельности, уровне самостоятельности и активности студентов в учебном процессе, эффективности методов, форм и способов учебной деятельности, уровне самостоятельности и активности студентов в учебном процессе, а также проверить сформированность у студентов, как частных, так и общих методических умений, которые связаны с анализом учебных заданий, усвоением методических подходов к обоснованию вычислительных приемов, анализом методической литературы.

Рассмотрим задания контрольной работы, которые предлагаются студентам, будущим учителям начальной школы.

Задание 1. Применение знаний о целых неотрицательных числах предполагает выполнение заданий по следующим вопросам:

- Понятие числа. Однозначные числа;
- Десятичная система счисления. Нумерация чисел.
- Число как результат измерения величин.

Натуральное число практикуется с двух позиций: теоретико-множественной и меры (или численного значения) величин.

В начальной школе натуральное число рассматривается как мера величины длины, площади, массы, времени, но чаще мера длины при данных единицах измерения.

Ответ на задание (составьте сами или найдите в учебниках математики для начальных классов задания на классификацию, которые целесообразно

предложить учащимся при изучении нумерации трехзначных чисел) может выглядеть так:

По какому признаку можно разбить числа на две группы:

581, 685, 584, 681, 589, 686, 582.

Какими числами можно дополнить каждую группу?

Эти числа можно разбить на две группы по количеству одинаковых цифр в записи чисел. В первую группу можно отнести числа в записи, которых есть цифры 5 и 8, а во вторую – числа, в записи которых есть цифры 6 и 8.

581, 685, 584, 589, 582.

681, 686.

В первую группу можно добавить числа 587, 185, 508, во вторую – 616, 683.

Задание 2. Объясните вычислительные приемы по плану:

- решение;
- рассуждения учащихся;
- теоретическая основа.

В задании предложены *устные приемы табличного и внетабличного сложения, вычитания, умножения и деления*, а также *письменные приемы арифметических действий*.

Устные приемы табличного сложения и вычитания в пределах десяти изучаются:

- на основе знаний нумерации (свойство натурального ряда):

$a+1$ назову следующее число

$a-1$ назову предыдущее число

- на основе знания приема сложение и вычитание по частям:

$a+2=a+1+1$

$a-2=a-1-1$

аналогично прибавляют и вычитают 3, 4.

- на основе знания переместительного свойства сложения:

$2+7=7+2$

(легче к большему числу прибавить меньшее, то есть меняю слагаемые местами к $7+2=9$.)

– на основе знания зависимости между компонентами и результатами арифметических действий: $9-7$

(9 – это сумма 7 и 2, если из суммы 9 вычесть первое слагаемое 7, то получится второе слагаемое 2).

Устные приемы табличного сложения и вычитания с переходом через десяток выполняются на основе знания приема сложения и вычитания по частям или на основе зависимости между компонентами и результатом арифметического действия сложения:

$9+3=9+1+2=12$ к 9 прибавлю 1, т.е. добавлю до десяти, а затем прибавлю 2, получится 12.

$13-5=13-3-2=8$ от 13 вычту 3, т.е. до 10, а затем из 10 вычту 2, получится 8.

$13-5$ 13 – это сумма 5 и 8, если из суммы 13 вычесть первое слагаемое 5,

получится второе слагаемое 8.

Приемы внетабличного сложения, вычитания, умножения и деления изучаются на основе знания законов, правил или свойств арифметических действий в случаи $12 \cdot 4$ (внетабличное умножение двузначного числа на однозначное).

При этом рассуждают так:

Заменяю 12 суммой разрядных слагаемых $(10 + 2)$.

Получилось выражение $(10 + 2) \cdot 4$.

Удобнее каждое слагаемое умножить на 4.

$$10 \cdot 4 + 2 \cdot 4$$

Полученные произведения сложить. $40 + 8 = 48$.

Письменные приемы арифметических действий сложения, вычитания, умножения и деления выполняются с опорой на знания устных приемов. От устных приемов переходят к письменным, то есть, выполняем «столбиком».

В начальной школе изучаются письменные приемы сложения и вычитания двузначных, трехзначных и многозначных чисел; письменное умножение многозначного числа на однозначное, разрядное, двух- трехзначные числа и письменное умножение многозначного числа на однозначное, разрядное, двух- трехзначные числа.

Задание 3. Подобрать занимательные упражнения по закреплению таблицы умножения и соответствующих случаев деления предполагает работу с дополнительной литературой.

Табличные случаи сложения и вычитания, умножения и деления предполагают составление таблиц и доведение их до автоматизма. В этой работе большое значение приобретает продумывание и подбор материала для закрепления. При этом роль занимательного материала определяется с учетом возрастных особенностей и задач всестороннего развития младших школьников.

К занимательным упражнениям относят дидактические игры, задачи-шутки, задачи в стихах, головоломки, шарады, ребусы, кроссворды и т.д.

Задание 4. Методический анализ учебного задания «Сравни выражения, не вычисляя их значений»:

$$36972 : 4 \dots 56096 : 8;$$

$$3500 : 4 \dots 40510 : 5;$$

$$316216 : 4 \dots 49638 : 6;$$

$$386715 : 5 \dots 386724 : 4.$$

Его выполнение предполагает ответ на следующие вопросы:

• При изучении какого (каких) вопроса начального курса математики целесообразно предложить учащимся это задание?

• Какова дидактическая цель задания?

• Как возможно организовать деятельность учащихся при его выполнении?

• Как могут рассуждать ученики, обосновывая свои действия?

• Какие дополнительные вопросы может учитель задать детям в процессе

работы над учебным заданием?

Например, задание можно предложить учащимся при изучении алгоритма письменного деления для усвоения операций, входящих в алгоритм. Для сравнения данных выражений ученики выделяют первое неполное делимое, определяют количество цифр в значении частного. Для выражений $36972 : 4$ и $56096 : 8$ количество цифр в частном одинаково (4), т.е. в значении частных получаются четырехзначные числа. Однако в первом выражении в разряде единиц тысяч будет записана цифра 9, а во втором выражении – 7. это позволяет сделать вывод о сравнении выражений, не вычисляя их значений. Во втором и третьем случаях вывод можно сделать, сравнив количество цифр в частном. В процессе выполнения задания можно найти наибольшее или наименьшее значение выражений, или выполнить вычисления.

Опыт показывает, что использование заданий, которые предлагаются студентам, будущим учителям начальной школы позволяют проверить и оценить усвоенные теоретические знания студентов в ходе изучения курса, а также проверить сформированность у них частных и общих методических умений, которые связаны с анализом учебных заданий, усвоением методических подходов к обоснованию вычислительных приемов, анализом методической литературы.

Библиографический список

1. Истомина Н.Б. Практикум по методике обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение / И.Б. Истомина, Ю.С. Заяц. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. – 144 с.

2. Истомина Н.Б. Математика. 3 класс. Учебник. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2008.

3. Истомина Н.Б. Математика. 4 класс. Учебник. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2008.

УДК 37.01

Мусс Г.Н. Использование учебной деятельности в развитии нравственных качеств младших школьников

The using of the training activities in the development of the moral qualities of the learner of a primary school

Мусс Галина Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет,
г.Оренбург
gnmuss@ya.ru
Muss Galina Nikolaevna
gnmuss@ya.ru

Аннотация. В статье описаны некоторые потенциальные возможности учебной деятельности в аспекте развития нравственных качеств младших школьников.

Ключевые слова. Учебная деятельность, младший школьник, нравственные качества.

Abstract. The paper describes some of the potential of the learning activities in the aspect of development of the moral qualities of the learner of a primary school.

Keywords. Learning activities, learner of a primary school, moral qualities.

В современном обществе по-прежнему идет поиск путей развития нравственных качеств личности средствами системы образования. Перед школой как социальным институтом стоит задача подготовки ответственного человека, способного к самостоятельной оценке происходящего, к построению собственной деятельности в соответствии с интересами общества и окружающих его людей. Решение этой задачи непосредственно связано с развитием нравственных качеств. Они, выражаясь в поведении человека, детерминируют его взаимоотношения с социумом.

Неоспорим в этом плане потенциал внеурочной, внеклассной и внешкольной работы. Считаем, что высокими воспитательными возможностями в этом плане обладает и учебная деятельность. Ее потенциал актуализируется и потому, что в младшем школьном возрасте она выступает как ведущая. В начальной школе деятельность ребенка на уроке обеспечивает не только усвоение им социального опыта старших, но и развитие у учащихся нравственных качеств. В контексте нашей статьи понятие «учебная деятельность» рассматривается более всего как форма организации обучения, структурной единицей которой является урок. В современной российской школе он не потерял своей решающей роли не только из-за экономичности, но и в силу того, что позволяет эффективно планировать, организовывать, осуществлять и корректировать весь ход развития личности.

Очевидно, что наибольшими возможностями в аспекте развития нравственных качеств младших школьников обладают уроки гуманитарного цикла, в ходе которых учащийся обогащается принятыми в обществе нормами морали и права, овладевает первичным опытом общения, коммуникации, выражения отношений к миру, себе, людям, природе.

Проблему развития нравственных качеств на уроках затрагивали в своих исследованиях Г. Ю. Колычева, Е. Ю. Гундорова, Л. В. Калинина, К. К. Еремина, Л. С. Бушуева, Н. А. Стефаненко и др. Ученые, методисты, педагоги-практики считают, что нужно не только продумывать содержание и формы уроков гуманитарного цикла, но и наполнять каждый этап целенаправленным развитием нравственных качеств.

Так, на уроках русского языка и литературного чтения предлагается «приобщить ученика к нравственным идеалам, представить то или иное видение мира через призму национальной культуры» [1]. Необходимо

организовать диалог на тему, которая позволит развивать нравственные качества личности средствами предмета. Для этого используется ряд проблемных вопросов, где младшие школьники рассуждают о том, что такое вежливость и доброта. Участвуя в дискуссии, учащиеся не столько высказываются вообще, сколько, доказывая правоту, руководствуются нравственными правилами и нормами.

На уроках литературного чтения в качестве не только в качестве учебного материала, но и как средство развития нравственных качеств личности используется фольклор. Младшие школьники любят его специфическую иносказательность, волшебные сюжеты, яркие и красочные образы. Язык фольклора понятен и доступен, главные герои сказаний, былин, легенд демонстрируют учащимся поистине нравственные качества.

На уроках гуманитарного цикла в качестве формы работы используются театрализации, а в качестве приема - драматизации. Ценность этого приема заключается в том, что «он помогает детям зримо увидеть содержание литературного произведения, развивает воссоздающее воображение учащихся, служит средством восприятия морального опыта, отраженного в книге» [2]. При данном виде работы младшие школьники выполняют задание в группе, сообща. Даже сама коммуникация способствует развитию у детей таких нравственных качеств, как доброжелательность, отзывчивость, вежливость. Кроме этого, выбор роли предусматривает глубокий анализ характера персонажа, его поведения, поступков, значения его слов и выражений. Подобная работа детерминирует активную, включенную реакцию младшего школьника на жизненные коллизии, появление и проявление действенного сопереживания, приведение в четкую корреляцию знаний о нормах морали и действий в соответствии с ними.

Если посмотреть на сущность нравственных качеств личности глазами младшего школьника, то первоклассник, у которого все психические процессы носят конкретный характер, видит ее через поступки, в основном, свои. Например, «добрый – это когда помогаешь маме и папе»; «ответственный – это если я пообещал выучить уроки и сделал это»; «дисциплинированный – это значит, веду себя хорошо на уроке». Четвероклассник, в силу того, что у него во многом сформировано словесно-логическое мышление, раскрывает сущность нравственных качеств через их описание: дисциплинированный человек – это «подчиняющийся дисциплине, соблюдающий порядок»; ответственный – это «обязательный, осознающий необходимость отдавать отчет кому-нибудь в своих действиях, отвечающий за свои слова и решения»; трудолюбивый, значит, «не боится работы, любит трудиться»; доброжелательный, значит, «желающий добра, готовый к помощи, содействующий благу других, благожелательный». Учет подобной специфики возраста требует от педагога применения дифференцированной работы.

Мы выяснили, что использование особенностей урочной деятельности эффективно влияет на развитие нравственных качеств у личности младшего школьника. Важная роль в этом процессе принадлежит начальной школе, потому что именно в эти годы человек формируется как личность.

Большинство специалистов утверждают, что развитие нравственных качеств в младшем школьном возрасте проходит успешно из-за сензитивности ученика к педагогическим воздействиям. Непосредственно важную роль при этом играют предметы гуманитарной направленности. Развитие нравственных качеств у личности младшего школьника будет эффективно в том случае, если уроки гуманитарного цикла будут содержать в себе нравственные проблемы. При этом необходимо предусматривать использование методов и приемов, оптимизирующих данный процесс.

Библиографический список

1. Жесткова, Е. А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Е. А. Жесткова // Интернет-журнал «Начальная школа». - 2013. - №5. - Режим доступа: <http://n-shkola.ru/archive/viewarticle/280>

2. Шпунтова, Т. Т. Драматизация на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / Т. Т. Шпунтова // Интернет-журнал «Начальная школа». - 2014. - №7. - Режим доступа: <http://n-shkola.ru/archive/viewarticle/199>

УДК 37.01

Мусс Г.Н. Специфика развития нравственных качеств личности младшего школьника

The specifics of the development of the moral qualities of the learner of a primary school

Мусс Галина Николаевна

Оренбургский государственный педагогический университет,
г.Оренбург
gnmuss@ya.ru

Muss Galina Nikolaevna

gnmuss@ya.ru

Аннотация. В статье дается характеристика нравственного воспитания через его рассмотрение как процесса развития нравственных качеств личности младшего школьника.

Ключевые слова. Нравственные качества, личность, младший школьник.

Abstract. The paper is describes the moral education as the development of the moral qualities of the learner of a primary school.

Keywords. Moral qualities, personality, learner of a primary school.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации описан актуальный для современной России национальный воспитательный эталон – человек, воспитанный в контексте духовных и культурных традиций многонационального народа Российской Федерации, осознающий ответственность за настоящее и будущее страны и пр. [1].

Решение проблемы нравственного воспитания нередко сводится к тому, что в его ходе необходимо формировать целостные (производные и индивидуальные) свойства личности. По сути, оно представляет собой процесс развития нравственных качеств личности. Это некая совокупность количественных и качественных изменений, которые «переводят» личность на новый уровень воспитанности. Данные изменения происходят в духовном и нравственном облике учащегося, они выражаются в идентификации себя как носителя нравственности, в изменении отношений к окружающим, к себе, к деятельности.

Младший школьный возраст не создает проблем в воспитании. Подтвердить это можно тем, что среди младших школьников мало нарушителей порядка, преднамеренно это совершающих. А нарушителями чаще являются учащиеся, которые не понимают, что они сделали не так. Именно поэтому нужно начинать развивать нравственные качества личности в начальной школе, когда ребенок наиболее подвержен воздействию старших.

Организация деятельности школьника является одной из важных задач в воспитании. В деятельности развиваются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение мотивов деятельности, что влияет на усвоение нравственных норм. Овладевая познавательной и трудовой деятельностью, младший школьник среди сверстников учится быть дисциплинированным, ответственным, трудолюбивым, доброжелательным.

Работа с младшими школьниками имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями. Изначальные нравственные суждения младшего школьника основаны на эмоциях, которые обуславливаются отношением к нему старших детей, сверстников и взрослых. Учащиеся испытывают чувство признательности за помощь друга, удовлетворение от ответа или поступка, когда их похвалил учитель. Эмоциональное отношение к нравственным проявлениям накладывает отпечаток на характер восприятия самой нормы. Младшие школьники постепенно начинают понимать и осознавать, где они поступили плохо, а где хорошо.

Ещё до поступления в школу дети получают элементарные представления о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо». В детском саду проводятся специальные занятия по культуре поведения, а также родители знакомят ребенка с простейшими нравственными понятиями. Сложившиеся ранее привычки поведения, характер нравственных отношений и качества личности влияют на уровень нравственного развития ребенка.

Поступление в школу существенно меняет образ жизни детей. Ведь ситуации, с которыми сталкивается младший школьник, связаны с

определенными правилами и нормами. Учащиеся приобретают знания о правилах школьной жизни, поведения в классе, на перемене, в столовой. В повседневном общении друг с другом дети проявляют определенные нравственные качества. Например, школьники требуют честности в игре, справедливости в распределении трудовых обязанностей, приходят на помощь товарищу, если это необходимо. А так же при планировании уроков учитель должен продумывать общение учащихся в классе, потому что в парной или командной работе появляется возможность узнать друг у друга лучше, выявить хорошие или плохие качества характера. Младший школьник при общении начинает понимать, что такие качества, как доброта, отзывчивость, вежливость, пробуждают в собеседнике дружелюбное отношение. Плохое отношение вызывают такие качества, как жадность, ябедничество, трусость, лживость, задиристость. Учащиеся часто поднимаются до осознанных представлений о нравственных нормах как ориентирах достойного поведения, достойных отношений с людьми. Такое обобщение является одним из необходимых звеньев нравственного развития.

В аспекте Федерального государственного образовательного стандарта Колесникова А. Н. рассматривает примерные перечни основных требований к результатам освоения норм нравственности применительно к младшим школьникам. Дети должны знать и понимать, что они граждане своей страны - России; любить Родину, уважать людей, способных своим трудом беззаветно служить народу и твёрдо держать своё слово; уважительно относиться к представителям разных национальностей, к особенностям их быта и культуры; быть принципиальным, требовательным, верным и преданным в дружбе; бороться с проявлениями в себе и своих товарищах тщеславия, самодовольства, жестокости, равнодушия к людям и делу; беречь своё человеческое достоинство и честь. Ещё учащиеся начальных классов должны уметь воспитывать в себе волю и мужество, доброту и требовательность; помогать попавшим в беду людям, не требуя награды за добрый поступок; проявлять доброту и заботливость к своим близким в семье и к окружающим людям в повседневной жизни [2].

Овладение данным комплексом нравственных требований и умений способствует развитию у детей таких нравственных качеств как: вежливость, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, честность, самокритичность, искренность.

В кругу проблем развития нравственных качеств у личности младшего школьника проблема критериев является одной из актуальных в современной педагогике. Учёные накопили немалый опыт, характеризующий показатели развития отдельных нравственных качеств. Разработка критериев развития нравственных качеств у младших школьников привлекает многих исследователей. Начинать эту разработку нужно исходя из уровня возрастных возможностей личности младшего школьника. Среди критериев целесообразно выделить общий, ведущие и второстепенные. Общий критерий должен быть универсальным для всех возрастных ступеней; ведущие должны характеризовать важные особенности нравственного развития на определенной

ступени; второстепенные, в свою очередь, должны дополнять ведущие.

Слизкова Е. В. определила критерии сформированности нравственных качеств младших школьников: критерий нравственного сознания, критерий нравственных отношений, критерий нравственного поведения [3].

Нравственное сознание отображает личную оценку младшим школьником своего поведения, личностных ощущений, переживаний и отношений.

Нравственные отношения определяются устремлениями школьника. В зависимости от того, какие мотивы, потребности, ценности школьник принимает для себя в качестве лично значимых, сформированность нравственных ориентиров, создание отношений с окружающим миром на основе нравственных ценностей и норм и правил общества.

Нравственное поведение отражает способность ребенка к нравственному поведению, соответствующему нормам и правилам общественной жизни, определяет степень сформированности нравственных ориентиров, уровень сформированности нравственного поведения, соответствующего нормам и правилам общества.

На основе выявленных критериев специалисты выделили уровни развития нравственных качеств у младших школьников: высокий, средний, низкий.

Высокий определяется устойчивой ориентацией на хорошее поведение; сформированность представлений о нравственных ценностях соответственно младшему школьному возрасту, сформированность нравственной мотивации; активное стремление к продуктивному сотрудничеству.

Средний характеризуется эгоистической позицией; неточность в определении содержания положительных и отрицательных качеств личности; слабовыраженные эмоции; неясность самооценки учебной деятельности; неточность выделения мотивов, обстоятельств и объективных последствий поступка.

Низкий отражает несформированность нравственных понятий, импульсивное поведение; несоответствие представлений о нравственно-волевых качествах возрасту; отсутствие нравственной мотивации; неадекватные эмоциональные реакции; низкий уровень осознания нормы, моральных суждений; неумение выделять мотивы, обстоятельства и последствия поступка; отсутствие навыков сотрудничества.

Данные уровни развития не учитывают всех качеств личности, но они позволяют понять мотивы поведения младших школьников через их отношение к деятельности, самим себе и сверстникам.

При измерении результата нравственного развития чаще включается лишь конечный результат, а все промежуточные в расчет не принимаются. Поэтому результативность развития нравственных качеств оценивается только по внешним показателям, без учета сложных внутренних изменений. Некоторые учёные пытаются получить проявление определенного уровня развития в короткие сроки. В реальности эту результативность во всех её проявлениях можно получить только после того, как учащиеся пройдут

определенный возрастной этап развития.

Условия развития нравственных качеств у младших школьников рассматриваются с помощью системы разнообразных средств учета. Провести данное изучение у младших школьников с помощью одного способа невозможно. Поэтому эффективной системой изучения уровня развития нравственных качеств считается та, которая состоит из применения различных вариантов.

Рассмотрев специфику развития нравственных качеств личности младшего школьника, мы пришли к выводу о том, что она обусловлена возрастными особенностями. Изначально его нравственные суждения основаны на эмоциях, которые накладывают отпечаток на характер восприятия нравственных норм. Существуют уровни и критерии, по которым определяется сформированность нравственных качеств. Процесс развития нравственных качеств является динамичным и творческим, учителя всегда вносят свои поправки, направленные на его улучшение.

Библиографический список

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - М. : Просвещение, 2011.

2. Колесникова, А. Н. Современная характеристика нравственной воспитанности младших школьников в аспекте Федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] / А. Н. Колесникова, А. Н. Айрумян, Н. Ф. Борисова // Интернет-журнал «Молодой ученый». - 2015. - № 9. - Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/89/17718/>.

3. Слизкова, Е. В. Формирование нравственных качеств личности младшего школьника средствами духовно-нравственного воспитания [Электронный ресурс] / Е. В. Слизкова, А. В. Белова // Интернет-журнал «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». - 2015. - № 6. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/journal/n/aktualnye-problemy-gumanitarnyh-i-estestvennyh-nauk>.

УДК 37.013.46

Остапчук Н.А. Педагог-новатор – В.А.Сухомлинский

Teacher-innovator V. A. Suhomlinsky

Остапчук Наталья Андреевна

Южный федеральный университет, г.Ростов-на-Дону
ostap1003@yandex.ru

Ostapchuk Natalia Andreevna
Southern Federal University, Rostov-on-don

Аннотация. В статье описаны основные положения педагогики В.А.Сухомлинского.

Ключевые слова: учение, педагог, ученик.

Abstract. The article describes the main provisions of pedagogics of V. A. Suhomlinsky.

Keywords: teaching, teacher, schoolchild.

Учитель – это первый, а затем и главный светоч в интеллектуальной жизни школьника; он пробуждает у ребенка жажду знаний, уважение к науке, культуре, образованию.

В.А.Сухомлинский

Великий ученый, педагог-новатор и просто добрый и внимательный учитель В.А.Сухомлинский стал одним из святых Российской системы образования и воспитания. Всю жизнь он посвятил детям, их обучению и формированию основных качеств личности своих воспитанников.

Рожденный в семье крестьянина, будущий педагог воспитывался дедом, который с ранних лет прививал смышленому малышу любовь к чтению. Так, с 17 лет В.А.Сухомлинский начал свою педагогическую работу.

В июле 1941 он получил ранение, после чего вернулся к обычной жизни. Во время военных действий погибла его любимая супруга: ее посадили в тюрьму за распространение агитационных листовок, там же женщина родила сына. Возможность спасти сына обернулась для нее ужасным испытанием: она отказалась стать предателем своей родины и за это ее ребенка казнили на глазах матери. Вскоре, сама Вера умерла.

Узнав о страшных событиях, произошедших в своей семье, В.А.Сухомлинский едва не сошел с ума. Его спасала лишь работа, которой он отдавал все свои силы и эмоции. Таким образом, педагогическое учение В.А.Сухомлинского базируется на любви к детям, он утверждал, что воспитывать и обучать детей можно, только любя их. Педагог говорил, что «...Учителю надо обладать огромным талантом человеколюбия и безграничной любовью к своему труду и прежде всего к детям, чтобы на долгие годы сохранить бодрость духа, ясность ума, свежесть впечатлений, восприимчивость чувств – а без этих качеств труд педагога превращается в муку.» [1].

Эти принципы были положены в основу учений Павлышской школы, которой успешно руководил В.А.Сухомлинский до конца своих дней. Его теория воспитания основывалась на демонстрации собственным примером всех норм поведения общества: уважительное отношение к старшему поколению, помощь больным и нуждающимся, вежливое общение и т.д. Под его руководством сформировался творческий, активный коллектив, совместно с которым «шлифовалась» методика преподавания дисциплин, происходило совершенствование всех членов коллектива, формировались новые подходы, методы и приемы педагогической работы [3, с. 54].

В.А.Сухомлинский считал, что для успешной реализации поставленных

педагогических задач учителя должны обладать следующими личностными качествами: любовь к детям, гуманизм, любовь к своей профессии, любовь к родному краю и его традициям, коммуникативность, оптимизм, интеллигентность, целеустремленность. Педагогический состав Павлышской школы старался всеми силами оправдать доверие и идеи своего учителя, и делал это весьма успешно. Ученики также во всем старались равняться на своих учителей, тем самым поддерживая и поощряя все творческие нововведения В.А.Сухомлинского.

В процессе эстетического воспитания детей педагогами постоянно использовались элементы игры, эмоционального стимула в различных сферах его проявления, также в работе использовались произведения искусства, художественная литература, музыка, архитектура и другие культурные ценности. Трудовая деятельность учеников носила эстетический и творческий характер, формируя тем самым положительные эмоции детей.

Нравственные чувства детей учеников занимали приоритетное место во всех учениях В.А.Сухомлинского. Он считал, что современному (советскому) обществу необходимы люди ориентированные на гуманизацию общения, на эмоционально-положительную среду взаимодействия [2, с. 21].

На современном этапе развития педагогической науки идеи В.А.Сухомлинского также остаются актуальными. Об этом свидетельствуют новые педагогические концепции, основанные на формировании нравственных качеств учащихся, их личности и мировоззрения. Все чаще современные педагогические школы обращаются к научному литературному наследию того времени. К таким произведениям относятся и труды В.А.Сухомлинского: «Сердце отдаю детям», «Родина в сердце», «Рождение гражданина», «О воспитании», «Как воспитать настоящего человека» и многие другие. Все они наполнены ценнейшим педагогическим практическим опытом известного педагога-новатора, каким был В.А.Сухомлинский.

Библиографический список

1. Мудрые высказывания, цитаты. – URL: <http://www.aforism.su> (Дата обращения: 11.08.2016).
2. Сахаров В.А. В.А.Сухомлинский и современность // Начальная школа. – 2002. - №9. – С. 20 – 21.
3. Школа сотрудничества. – Изд-во «Первое сентября», 2000. с. 54.

УДК 37

Ретюнских И.В. Элективные курсы по решению задач практического содержания (по математике) в классах социально- экономического профиля

The elective courses on solving the mathematical problems of practical content in groups of the socio-economic profile.

Ретюнских Игорь Васильевич
Национальный исследовательский университет
"Высшая школа экономики", г.Москва
Igret77@mail.ru

Retjunskih Igor Vasilevich
Higher School of Economics, Moscow

Аннотация: Данная статья посвящена методике преподавания математики в классах социально-экономического профиля. В частности, объясняется необходимость введения элективного курса, целью которого является расширение и углубление знаний у школьников с акцентом на получение практических навыков, а также обучение учащихся экономической и финансовой грамотности. Особое внимание уделяется выработке умения решения задач со сложными процентами и применением производной. В работе приводится содержание учебной программы с разбиением её на разделы, под каждый из которых отведено определённое количество часов. Критическому анализу подвергаются слабые и сильные стороны элективного курса.

Ключевые слова: математика, элективные курсы, финансовая грамотность, расчеты, решение задач

Abstract: This article is devoted to the methodology of teaching mathematics in the classes of the socio-economic profile. In particular, the author explains the need of elective course's introduction. Its goal is to deep and wide pupils' knowledge with the emphasis on the gain of practical skills as well as training the financial and economic competence. The special attention is paid to the development of skills for solving the problems with the complicated percentages and the use of derivative. The content of the academic program with its division into sections are given in this work. A certain number of the study hours are provided for each section. Both strong and weak sides of the elective course are deeply analyzed.

Key words: mathematics, elective courses, financial literacy, calculations, solving mathematical problems

Необходимость создания данного курса была обусловлена следующим рядом факторов:

1. В подавляющем большинстве школьных учебных материалов отсутствуют данные виды задач.

2. Необходимость качественной подготовки школьников к единому государственному экзамену и поступлению в высшие учебные заведения социально-экономической направленности, а также к будущей профессиональной деятельности, для которой обладание высокой математической культурой является одним из условий её успешного

осуществления.

3. Потребность в воспитании финансовой и экономической грамотности учащихся на занятиях по математике путём решения задач, связанных со сферой производства, кредитованием, а также банковскими расчетами.

4. На заключительном этапе обучения математической науке не уделяется достаточного внимания систематизации способов решения различных текстовых задач, алгоритмизации решения заданий олимпиадного уровня.

Таким образом, существует ряд факторов, свидетельствующих о необходимости введения систематизирующего курса по разбору математических задач, углубляющего знания школьников по приведённой ниже тематике, формирующего навыки и умения учащихся по работе с заданиями различных уровней сложности. Данный курс призван стать связующим звеном в единой цепочке среднего и высшего образования и тем самым обеспечить преемственность и непрерывность преподавания математической науки.

Программа курса, в которой приводится примерное распределение часов в соответствии с выделенными разделами, рассчитана на 18 учебных часов. Учитель имеет право изменять количество часов по темам, исходя из потребностей учащихся и их способностей, адаптируя данную программу к соответствующему профильному обучению.

Цель элективного курса заключается в создании необходимых условий для обеспечения качественного обучения школьников социально-экономического профиля путём расширения и углубления знаний и умений учащихся основного курса математики, а также воспитания финансовой и экономической грамотности.

Задачами курса являются:

1. Формирование общих подходов к решению практических задач при помощи производной.

2. Ознакомление школьников с терминами «простые» и «сложные» проценты. Выработка навыков решения задач на проценты различного типа.

3. Повышение практической значимости данного курса и экономической грамотности учащихся.

4. Научить учащихся навыкам статистического анализа, создать условия для развития творческого и логического мышления, а также самостоятельной развивающей деятельности школьников.

5. Обозначить и разъяснить ученикам значимость математической грамотности и её важность в осуществлении дальнейшей деятельности по выбранной специализации, укрепить интерес к предмету у школьников.

6. Оказать помощь учащимся в выборе будущего карьерного пути и профессиональном самоопределении. Подготовить учащихся к государственной аттестации и обучению в вузе.

Содержание курса. Учебная программа включает в себя комплекс терминов из сферы «простых» и «сложных» процентов. Дается представление о

способах и методах решения задач на разные виды процентов. Также обращается внимание на подходы к решению заданий по теме «Решение экономических задач при помощи производной».

ПРОГРАММА КУРСА

Раздел I. Задания по теме «Проценты».

Определение процента. Нахождение процентов от данного числа. Нахождение числа по его процентам. Нахождение процентного отношения двух чисел.

Раздел II. Задачи по теме «Сложные проценты».

Правила начисления сложных процентов. Формула сложных процентов. Способы решения задач на сложные проценты:

а) В конце каждого этапа величина изменяется на одно и то же постоянное количество процентов.

б) Прирост величины на каждом этапе разный.

Раздел III. Сложные проценты в банковских расчетах.

Ежегодное начисление сложных процентов. Многократное начисление процентов в течение одного года. Многократное начисление сложных процентов в течение нескольких лет.

Раздел IV. Решение задач экономического содержания при помощи производной.

Раздел V. Обобщающее повторение.

Решение задач разного уровня, предлагающихся на ЕГЭ, на экзаменах в вузы. Экскурсия учащихся в банковское учреждение.

Раздел VI. Итоговый контроль по курсу.

Контролирующие работы могут быть представлены в виде контрольных работ, тестов, зачетов по темам в нескольких вариантах и разных уровней сложности.

Календарно-тематическое планирование (18 часов)

Таблица №1

№ П/п.	Тема	Кол-во часов
Раздел I. Задачи по теме «Проценты» (2 ч.).		
1.1	Определение процента. Нахождение процентов от данного числа. Нахождение числа по его процентам. Нахождение процентного отношения двух чисел.	1
1.2	Определение процента. Нахождение процентов от данного числа. Нахождение числа по его процентам. Нахождение процентного отношения двух чисел.	1
Раздел II. Задачи по теме «Сложные проценты» (3 ч.).		

2.1	Правила начисления сложных процентов. Формула сложных процентов	1
2.2	Способы решения задач на сложные проценты: а) В конце каждого этапа величина изменяется на одно и то же постоянное количество процентов. б) Прирост величины на каждом этапе разный.	2
Раздел III. Сложные проценты в банковских расчетах (3 ч.).		
3.1	Ежегодное начисление сложных процентов. Многokратное начисление процентов в течение одного года.	2
3.2	Многokратное начисление сложных процентов в течение нескольких лет.	1
Раздел IV. Решение задач по теме «Решение экономических задач при помощи производной» (6 ч.).		
4.1	Решение задач по теме «Эластичность спроса»	1
4.2	Задачи на средние и предельные издержки. Оптимальный объем выпуска	2
4.3	Способы решения задач на максимизацию прибыли	2
4.4	Задачи на равновесие между спросом и предложением	1
Раздел V. Обобщающее повторение (2 ч.).		
5.1	Решение задач разного уровня, предлагающихся на ЕГЭ, на экзаменах в вузы.	2
Раздел VI. Итоговый контроль по курсу (2 ч.).		
6.1	Контролирующие работы могут быть представлены в виде контрольных работ, тестов, зачетов по темам в нескольких вариантах и разных уровней сложности.	2

Прикладная направленность обучения математической науке на элективных курсах предполагает поэтапную подготовку школьников к применению полученных знаний и умений по предмету к решению практических задач, возникающих в различных областях повседневной жизни

общества.

Использование задач прикладного характера в определённой степени способствует такой подготовке, однако не раскрывает саму технологию применения фактов и методов математики к решению практических проблем. В то же время быстроменяющиеся условия жизни общества настойчиво требуют постепенного введения учащихся в мир практических знаний и, соответственно, умения применять их в существующих реалиях.

УДК 37.013.32

Суворова Т.В., Сухарькова Ю.Е. К вопросу о сущности и генезисе образовательных технологий

To the question about the nature and Genesis of educational technology

Суворова Татьяна Викторовна

Государственный университет «Дубна», г. Дубна

suvori.suvorova@yandex.ru

Suvorova Tatiana State University "Dubna", Dubna

Сухарькова Юлия Евгеньевна

выпускница магистратуры

Государственного университета «Дубна», г. Дубна

suvorova@tmpk.ru

Sharkova Julia E., the graduate State University "Dubna", Dubna

Аннотация. В данной статье рассматриваются сущность и генезис образовательных технологий, подтверждается важность применения образовательных технологий в процессе обучения

Ключевые слова: образование, генезис, образовательная технология

Abstract This article discusses the nature and Genesis of educational technology, confirms the importance of using educational technologies in the learning process

Keywords: education, Genesis, educational technology

Образование - одна из важнейших сфер общественной жизни. От его конкретного наполнения различными социальными институтами, учебными дисциплинами, системами методик подачи и усвоения информации, структурой построения образовательных учреждений важнейшим образом зависит будущее народа и само направление его духовного и интеллектуального развития. Именно поэтому образование для всех стран – одна из главных государственных функций, которая реализуется посредством огромного ежегодного вклада в материальные и человеческие ресурсы [1].

На современном этапе развития общества значительно возросла социальная потребность в нестандартно мыслящих творческих личностях. Потребность в творчески активных специалистах с развитым техническим мышлением, умеющих конструировать, оценивать, рационализировать технику и технологии, быстро растет. Удовлетворение этих потребностей во многом зависит от содержания и технологии обучения будущих специалистов.

Технология (от греч. *techne* – мастерство + *logos* – учение) – это совокупность методов и средств человеческой деятельности, которые используются для осуществления процессов производства и обслуживания непродуцированных потребностей. Изначально термин пришел в образование из промышленного производства, где он обозначает процесс изготовления продукции эффективным и экономичным способом. Но в современных условиях возрастают требования к уровню образованности и развития личности приводят к необходимости изменения технологии обучения. Сегодня продуктивными и актуальными являются те технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом направленности обучения, а также с ориентацией на личность школьника, его интересы, склонности и способности [2].

Понятие «технология обучения» весьма многозначно и включает следующие толкования.

И.Я. Лернер и М.Н. Снаткин утверждают, что это синоним прежнего термина «методика». В.М. Монахов считает, что технология (в отличие от методики) содержит только воспроизводящие действия, но не содержит описание личности педагога, которая всегда неповторима, в то время как методика, кроме алгоритма действий, включает характеристики личности ее автора, без чего методика не дает желаемых результатов. А.В. Хуторской полагает, что все дело во времени: в прошлом веке термин «методика» был жестко привязан к учебному предмету, теперь же - в XXI в. – его употребляют как «технология» в более широком, общем смысле (не методика, а технология обучения, воспитания, управления) [9].

М.Е. Бершадский, И.П. Волков, В.В. Гусев М.В. Кларин утверждают, что технология (в отличие от методики) должна жестко удовлетворять трем требованиям:

- 1) проводить описание алгоритма действий;
- 2) воспроизводиться в разных условиях (разными преподавателями и по отношению к разным обучаемым);
- 3) гарантировать результат.

Технология обучения – совокупность методов средств обучения, целенаправленно осуществляемых преподавателем. В технологии обучения ведущая роль относится средствам обучения: преподаватель не обучает школьников, а стимулирует и координирует их деятельность, управляет средствами обучения [3].

Образовательные технологии имеют универсальный характер, они воспроизводимы. Методика же – это наиболее индивидуализированная совокупность методов, средств и приемов обучения. Она зависит от

особенностей личности преподавателя, его темперамента и умений.

Выделяют такие критерии технологичности образовательной модели, как [3]:

- концептуальность (опираются на конкретную научную концепцию);
- системность (логика процесса, взаимосвязь всех частей);
- управляемость (проектирование процесса обучения, поэтапная диагностика, коррекция учебного процесса);
- эффективность (сравниваются результаты с учетом ограничения затрат);
- гарантированность достижения определенного стандарта обучения;
- воспроизводимость (возможность применения другими)

Образовательные технологии обучения обеспечивают связь между теорией и практикой и одновременно управляют познавательной деятельностью обучающихся по конкретным дисциплинам. Также технологии позволяют управлять образовательным процессом в учебном заведении.

Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, подходов, приемов технологий для получения результата в виде сформированных компетенций, отличающихся социальной и рыночной востребованностью [8].

Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность. При реализации инновационного проекта, программы должны быть соблюдены права и законные интересы участников образовательных отношений, предоставлено и получено образование, уровень и качество которого не может быть ниже требований, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом, Федеральными государственными требованиями. [4].

Сегодня в образовании активно внедряются новые образовательные технологии. Под технологиями понимаются такие стратегии образования, которые требуют усвоения не только определенных знаний, но и навыков его получения, что предполагает особую методическую нагруженность образовательного процесса. В современном образовании данный термин используется для таких образовательных практик, которые не вписываются в традиционный образовательный процесс. По существу, данным термином обозначают методологические инновации в образовании, которые получают все большее распространение в образовании.

Сущность образовательных технологий выражается в том, что изменяется характер и способ образования. Наряду с развитием умственного потенциала учащихся происходит личностное развитие, т.е. сам процесс образования предполагает иную позицию учителя и ученика в образовании: они выступают как равноправные участники образовательного процесса. Многие современные

исследователи развивают концепцию современных образовательных технологий. Среди них можно назвать таких авторов, как Б. Гершунский, Л. Туроу.

По определению А.И. Ракитова, технология – это «набор различных операций и навыков, реализуемых в фиксированной последовательности в соответствующих пространственно-временных интервалах и на основе вполне определенной техники для достижения избранных целей» [3]. Интеллектуальные технологии связаны с автоматизацией и технизированием рутинных познавательных операций (вычисление, черчение, перевод, элементы проектирования, измерения).

По определению Н.В. Смирновой, «образовательные технологии представляют собой определенную совокупность последовательных, алгоритмизированных шагов по организации познавательного процесса» [31].

Для реализации познавательной и творческой активности школьника в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности учащихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение домашнего задания. В школе представлен широкий спектр образовательных педагогических технологий, которые применяются в учебном процессе [9].

Виды современных образовательных технологий [9]:

- Проблемное обучение
- Разноуровневое обучение
- Проектные методы обучения
- Исследовательские методы обучения
- Технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых, и других видов обучающих игр
- Обучение в сотрудничестве
- Информационно-коммуникативные технологии

Основоположником технологии проблемного обучения является американец Д. Дьюи. Под данной технологией обучения понимается такая организация учебных занятий, когда под руководством учителя создается проблемная ситуация, а учащиеся активно занимаются поиском решения данной проблемы, в результате чего учащийся не только овладевает знаниями, навыками, умениями, но и развивает свои мыслительные способности [7].

Под разноуровневым обучением понимается такая технология организации учебного процесса, когда учащимся дается учебный материал разного уровня сложности, это дает возможность каждому ученику овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне, но не ниже базового [10].

Технология проектного обучения заключается в том, что создаются условия, при которых учащийся самостоятельно приобретает недостающие знания из разных источников, применяют приобретенные знания для решения познавательных и практических задач, овладевают коммуникативными

умениями, работа в различных группах, развивают свои исследовательские умения и системное мышление [9].

Самой интересной технологией обучения в образовательном процессе являются игровые технологии. Игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета. Основоположниками данной технологии являются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин [11].

Реализация игровых приёмов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям [11]:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Инновации в образовании представляют собой введение нового в цели, содержание и организацию управляемого процесса с целью развития образования и оптимизации образовательной системы. Менеджмент, направленный на инновации, обладает рядом особенностей, по сравнению с менеджментом, целью которого является обеспечение стабильного функционирования. К особенностям инновационного менеджмента, осуществляемого в общеобразовательной школе, относятся [6]:

- позитивное отношение к новому;
- новизна реализуемых работ;
- присутствие неопределенности конечных результатов, высокий риск ресурсозатрат (практически невозможно заранее определить, насколько полученные результаты оправдают затраченные на их достижение время, силы, материальные средства);
- повышенная трудность определения параметров как для школы в целом, так и для отдельных ее компонентов, процессов, субъектов, вовлеченных в образовательный процесс;
- повышенное влияние внешних и внутренних факторов, которое преодолевается благодаря высокой адаптивности управления;
- постоянное ожидание чего-то нового (новых идей, результатов, проблем, конкурентов);
- возможность достижения школой значительно более высоких результатов, чем при стабильном функционировании;
- реализация участниками инновационного процесса личностных потребностей высшего уровня (социальных потребностей, потребностей в самовыражении, высоких творческих результатов);
- необходимость постоянного повышения профессиональной компетентности участников инновационного процесса, как рядовых сотрудников, так и руководителей всех уровней внутришкольного управления;

- расширение диапазона требований к личностным качествам участников инновационного процесса;

Управление инновационным процессом предполагает изменения, как в управляемой, так и в управляющей системе. В частности, в работах Б.А. Кугана, Г.Н. Серикова, А. Подрейко выделяются следующие аспекты совершенствования школьного управления [5]:

- усиливается роль субъектов образовательного процесса в управлении и формируется в школе совокупный субъект управления инновационным процессом;

- формируются партнерские взаимоотношения между субъектами управления;

- в управлении учитывается специфика условий протекания образовательного процесса, контингент учащихся и кадровый потенциал данной школы.

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательные технологии нацелены на обеспечение взаимодействия теории и практики в образовательном процессе, на достижение качества процесса обучения.

Библиографический список

1. Вильсон А. Л. Двадцать лет негосударственной системе образования России. Достижения, проблемы, перспективы. <http://www.intaledu.com/ru/press/publications/133/> Дата обращения: 25.03.2016

2. Галаган А.И. Современное состояние мирового рынка образовательных услуг и положение на нем России // Социально-гуманитарные знания. 2014. –№3. –С.61-75.

3. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. –М.: Сентябрь, 2013 г. –234 с.

4. Живикин, В. Н. Инновационные процессы в управлении муниципальной системой образования: На примере г. Рязани Текст.: Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Живикин. Рязань, 2014. – 207 с.

5. Казакова, В. Н. Управление инновационными процессами в дошкольных образовательных учреждениях Текст. : Дис. .канд. пед. наук : 13.00.07 / В. Н. Казакова. Екатеринбург, 2010. –161 с.

6. Кармаев А.Г. Инновационные образовательные процессы в современной общеобразовательной школе. М.: ИОО МОПО РФ, 2013. – 276 с.

7. Кручинина Г.А. Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения. (Теоретические основы, экспериментальные исследования). Монография / Под ред. В.А. Слостенина/ МГЛУ им. В.И. Ленина. М: Прометей, 2011– 176 с.

8. Кустов, А. Роль инноваций в развитии образования и науки // Официальные документы в образовании (межведомственный информационный бюллетень). 2014. – № 28. –С. 50 - 59.

9. Смирнов С.И. Технологии в образовании // Высшее образование в России. – № 1. – 2009. – С.109 – 112.

10. Федотова Е.Л. Информационные технологии в науке и образовании:

Учебное пособие / Е.Л. Федотова, А.А. Федотов. - М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2015. –336 с

11. Чечель, И. Д. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях Текст. / И. Д. Чечель, Т. Г. Новикова. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2013. –160 с.

УДК 1751

Титовец М.Р. Индивидуализация обучения английскому языку на неязыковых факультетах

Individualized approach of teaching English on nonlinguistic faculties

Титовец Марина Ринатовна
Сахалинский государственный университет
Г. Южно-Сахалинск

Titovets Marina Rinatovna
Sakhalin State University
Yuzhno-Sakhalinsk

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема индивидуального подхода при обучении студентов английскому языку на неязыковых факультетах. Автор рассматривает технологии повышения уровня знаний английского языка студентов с использованием индивидуального маршрута для получения уровня знаний студентов, соответствующего требованиям последнего стандарта высшего образования.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуальный маршрут студента, английский язык, неязыковые факультеты.

Abstract. The article is dedicated to the problem of individualized approach of teaching English on nonlinguistic faculties. The author has described the level increasing techniques with the use of the Conductor in order to reach the level of knowledge that will in exact accordance to Russian standards of higher education.

Key words: individualized approach, conductor, English language, nonlinguistic faculties.

Изменчивая социальная обстановка в стране повлияла на педагогическую ситуацию, требуя качественного, нового подхода к обучению. Одним из реальных факторов, способных разрешить назревшие проблемы формирования личности, является индивидуализация образовательного процесса. Данная тема является достаточно изученной, но, в виду сложности применения данной технологий на практике, она продолжает привлекать к себе внимание педагогов. Многие советские, российские и зарубежные исследователи, такие

как А. А. Кирсанов, А. Г. Русских, И. Э. Унт, И. М. Чередов и другие, трудились и продолжают трудиться над ее разработкой.

Так Унт И.Э, одна из исследователей данной проблемы дает определение индивидуализации следующим образом: «Индивидуализация - это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [11, с. 31].

Г. К. Селевко, например, в своей монографии «Современные образовательные технологии» определяет индивидуализацию как организацию учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями учащихся [10, с. 92].

Система высшего образования также имеет ряд достижений. Однако, как показывают результаты различных исследований в современных условиях индивидуальные формы обучения, все чаще замещаются групповыми (классно-урочными), что приводит к противоречию между коллективной формой обучения и индивидуальным характером усвоения знаний. Вместе с тем, в связи с выходом России на мировой рынок все чаще стала испытываться необходимость в высоко-квалифицированных специалистах со знанием английского языка, но чаще всего на практике, требования и стандарты образования не совпадают с результатами усвоенных знаний, полученных на выходе из образовательного учреждения.

Согласно проведенному Сахалинским государственным университетом в 2015 году педагогическому анализу результатов уровня знаний студентов первого курса по дисциплине «Английский язык», полученных на базе среднего общего образования, процент усвоения английского языка студентами, поступившими на неязыковые профили оказался крайне низким [3].

Информационные материалы включали в себя обобщенную структуру измерительных материалов диагностического тестирования, тематическое наполнение которых соответствовало содержательным линиям школьного курса дисциплины «Английский язык».

Студентам гуманитарного института (ГИ) и института востоковедения, туризма и сервиса (ИВТиС) было предложено пройти тест, включавшим в себя 28 тем 4-х разделов (чтение, грамматика, письмо, страноведение). Всего в тестировании приняло участие 95 испытуемых.

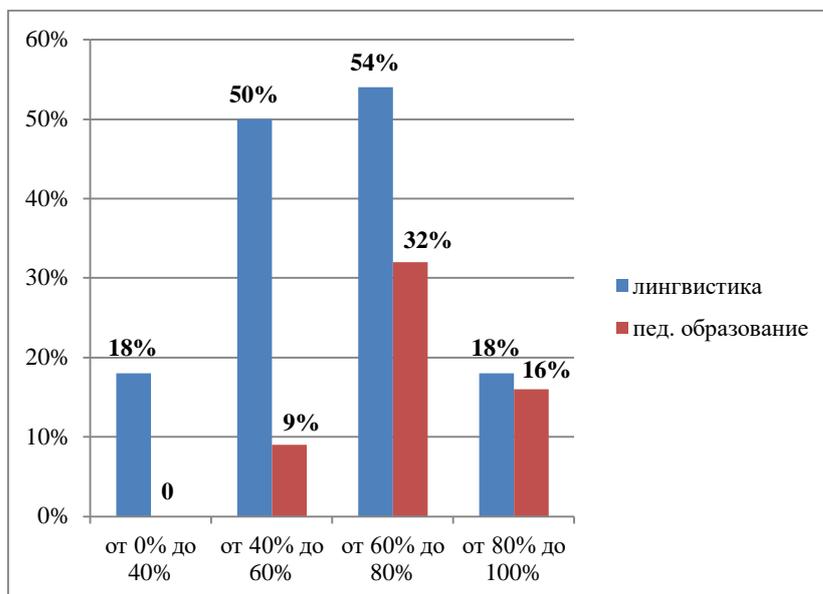
Согласно диаграммам ранжирования факультетов по проценту студентов правильно выполнивших тестовые задания были получены следующие результаты:

- от 0% до 40% правильно выполненных заданий - количество студентов ИВТиС составило 20%, количество студентов ГИ-10%;
- от 40% до 60% правильно выполненных заданий - студенты ИВТиС 24%, студенты ГИ 30%;
- от 60% до 80% правильно выполненных заданий - количество студентов ИВТиС и ГИ составило 43%;
- от 80% до 100% правильно выполненных заданий – количество студентов ИВТиС составило 11%, а количество студентов ГИ

составило 18%.

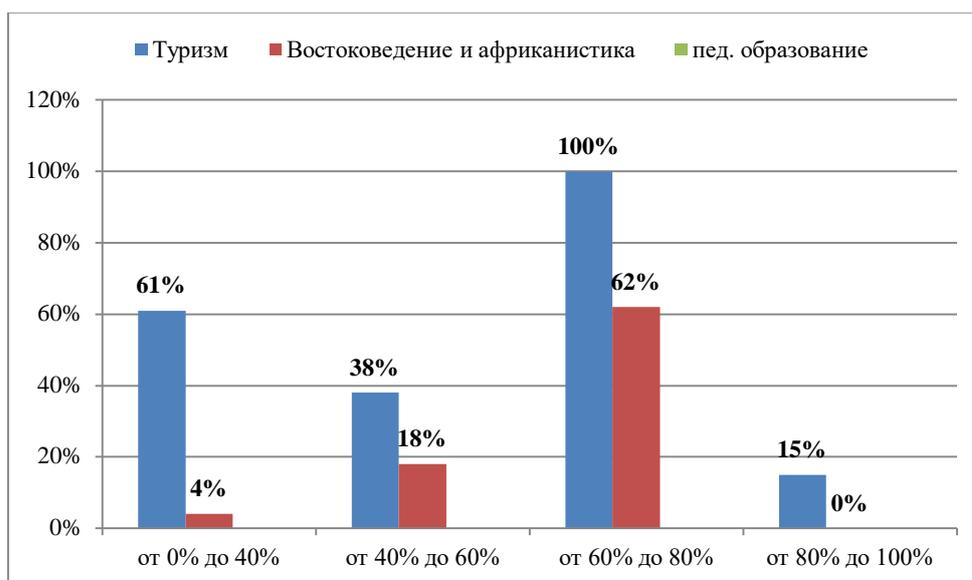
Что касается диаграмм ранжирования направлений подготовки по проценту студентов, правильно выполнивших тестовые задания, то здесь процентные показатели были продемонстрированы следующим образом: студенты-первокурсники направления «лингвистика» ГИ правильно выполнили значительно больший процент тестовых заданий, чем студенты направления «педагогическое образование» ГИ [Рис. 1.]

Рис.1



В свою очередь студенты направления «туризм» ИВТиС по количеству правильных ответов на тестовые задания значительно опережали студентов направлений «востоковедение и африканистика» и «педагогическое образование» ИВТиС [Рис.2].

Рис.2



Составленная карта коэффициентов решимости заданий дала возможность выявить отдельные темы учебного предмета, освоенные первокурсниками на низком уровне и оперативно начать устранение пробелов в знаниях, умениях и навыках, что весьма целесообразно для успешного

усвоения дисциплины «Английский язык» в вузе.

Описанные выше результаты тестирований наглядно демонстрируют неравномерность усвоения знаний по предмету «Английский язык» среди студентов-первокурсников Сахалинского государственного университета, тем самым делая проблему индивидуализации обучения более актуальной и подчеркивая острую необходимость в повышении качества знаний по английскому языку.

Известный американский ученый Джозеф Рензулли в своем научном труде затрагивает проблему обогащения знаний учащихся, применяя к ним на разных уровнях обучения различные методы и технологии повышения качества знаний [4]. Особое внимание уделено модели обогащающего обучения. Одним из компонентов такой модели является технология «сжатия курса обучения», разработанная для того, чтобы адаптировать курс обучения для студента любой специализации и курса обучения. В качестве инструментария автор предлагает использовать «индивидуальный маршрут студента» - это своего рода таблица, которую преподаватель заполняет на каждого обучающегося или на всю группу обучающихся, при условии, что группа имеет одинаковый уровень знаний по предмету.

Адаптированная модель Д. Рензулли для высшей школы может быть представлена в виде «Индивидуального маршрута студента» включающего в себя 3 составляющие:

- информационная составляющая - включает в себя информацию об уровне обучающегося в определенной предметной области. Уровень знаний определяется, основываясь на результаты тестов, прошлые результаты и достижения;
- технологическая - в которой преподаватель описывает те технологии и методики, которые он применяет, ориентируясь на базовый уровень студента;
- личностная - предназначена для того, чтобы учитывая личные интересы студента, вносить данные об обогащении и ускорении процесса получения и усвоения знаний в определенной предметной области [Таблица 1].

Таблица 1

Индивидуальный маршрут студента

ФИО студента _____ Возраст _____ Преподаватель
ВУЗ _____ Средний бал _____

Информационная	Технологическая	Личностная

Данная технология несет в себе практическую значимость и показала свою эффективность, применяемая как элемент целой модели, так и отдельная самостоятельная технология, что отражено в статистике после апробирования технологии в образовательных учреждениях США.

Мы считаем, что адаптированная технология «индивидуального

маршрута» может быть использована в российских ВУЗах, но требует детального рассмотрения, как способ повышения качества образования студентов языковых и неязыковых факультетов в соответствии с требованиями государственного федерального стандарта высшего образования.

Библиографический список

1. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э Унт. - М.: Педагогика, 1990.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие/ Г. К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998.
3. Диагностика знаний среднее общее образование (на базе 11 классов) «Английский язык»: аналит. обзор, 2015, НИИ мониторинга кач. образования, Сахалинский гос. университет-2015.- С. 27
4. Рензулли Дж., Рис С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. Рензулли, С. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности / Д.Б. Богоявленская. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.

УДК 37.02

Хафизова Л.М. Система управления образовательными организациями профессионального образования

Control system of educational institutions of professional education

Хафизова Лилиана Минниановна

Челябинский государственный педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация
hafizova_lm@mail.ru

Khafizova Liliana Minniyanovna

Chelyabinsk state pedagogical University,
Chelyabinsk, Russian Federation

Необходимость совершенствования систем управления образовательными организациями профессионального образования, к которым и относятся вузы достаточно хорошо осознается вузовским сообществом. Правительство Российской Федерации не раз в своих программных документах заявляло о том, что требуется новая система оценки менеджмента вуза, основанная на достигнутых вузом результатах [5, с. 66].

Вуз представляет собой сложную социально-экономическую систему. Управление этой системой – трудоемкий процесс, в ходе которого возникает ряд проблем, среди них наибольшую сложность представляют:

- обеспечение эффективного взаимодействия подразделений в ходе выполнения кроссфункциональных бизнес-процессов;
- отслеживание состояния отдельных экземпляров многоэкземплярных процессов;
- работа с большими объемами данных и документации.

В современных условиях перед российскими высшими учебными заведениями многочисленны новые задачи, для решения которых традиционные схемы управления вузами оказываются недостаточно эффективными. Эти схемы должны учитывать ряд внешних обстоятельств:

1. Повышение роли знаний обществе, обусловленное тем, что определяющими факторами функционирования и развития мирового и национальных сообществ становятся человеческий и социальный капитал, а основным объектом управления – интеллектуальная собственность. Одновременно возрастает роль информационных, социальных, интеллектуальных технологий, которые должны быть использоваться при организации обучения.

2. Глобализацию, одним из следствий которой является интенсификация информационного обмена в сфере образования и появление возможности использовать опыт, накопленный в других странах.

3. Возрастание значения человеческого капитала и интеллектуального капитала, что требует перехода к субъект-субъектной парадигме управления [12, с. 152].

Эффективная модель управления образовательными организациями профессионального образования должна опираться на представление о современном вузе как о специфической организации, характеризующейся рядом особенностей.

Во-первых, это сложная, иерархическая система, процесс управления которой дифференцирован по уровням и структурам. Учебную подсистему вуза, реализующую основную задачу высшего учебного заведения, можно охарактеризовать как дисциплинарную департаментализацию, поскольку группировка людей и ресурсов осуществляется вокруг учебных дисциплин. Отметим, что дисциплинарная департаментализация приводит к глубокой специализации деятельности, и порождает межфакультетские и межкафедральные организационные барьеры, что характеризует университет исключительно как «иерархическую бюрократию», означающую игнорирование содержательной составляющей его деятельности, отождествление его с производственными организациями или государственными структурами [4, с. 25].

Организационная структура Университета имеет четыре уровня управления: уровень ректора; уровень первого проректора; уровень проректоров по направлениям деятельности; уровень структурных учебных подразделений (директоров институтов, деканов факультетов, директоров институтов- филиалов Университета).

Во-вторых, – это открытая образовательная система. В процессе коммуникации с внешней средой она задействует пять информационных

подсистем: подсистему обеспечения доступа к глобальным информационным ресурсам (ворота в мир информации); подсистему удаленного доступа; образовательную систему; административную подсистему; транспортную подсистему [3, с. 33].

Все большее значение в развитии ВУЗов как открытых образовательных систем приобретает использование современных информационных технологий. К компонентам информационных технологий, используемым в настоящее время в вузах, относятся:

- научно-образовательные порталы, обеспечивающие доступ как глобальным информационным ресурсам со стороны вуза, так и доступ к внутренним информационным ресурсам вуза;
- системы дистанционного обучения, обеспечивающих экспорт образовательных процессов во внешний мир;
- системы автоматизации документооборота вуза, предназначенные для управления административной информации;
- сетевые технологии, обеспечивающие доступ на аппаратном уровне к глобальным информационным ресурсам и транспортную систему для внутренней информации вуза.

В-третьих, управление вузом жестко детерминировано применением комплекса информационно-коммуникативных технологий, которые создают новые возможности для принятия и реализации решения. При этом их использование, с неизбежностью приводит к необходимости модернизации вуза как института, где формируются знания. С одной стороны, это усложняет и бюрократизирует процесс управления. С другой стороны, возрастает роль интеллектуального потенциала административного аппарата [1, с. 16].

Перед любым вузом возникает задача создания эффективной системы управления, которая может быть основана на внедрении в процесс управления информационных технологий, что позволит сократить трудозатраты работников вуза, позволит оптимизировать деятельность подразделений и, в конечном счете, создаст преимущество в конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг.

На сегодняшний день, когда основные ниши уже заполнены и конъюнктура существенно модифицировалась в направлении специального реального сектора экономики, необходимо прояснение концепции развития вуза, анализ его конкретных преимуществ и определение той стратегии, которая обеспечит устойчивость развития, будь то стратегия диверсификации, углубления специализации или какая-то иная.

В настоящее время в вузах используются три основные модели управления качеством подготовки специалистов, основанные на следующих методах и подходах:

- оценочный метод управления качеством деятельности вуза (SWOT - анализ);
- концепция, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM);
- подход, основанный на требованиях международных стандартов

качества ISO 9000: 2000 [1].

Обобщение опыта вузов по совершенствованию управления, проведенное, например, по итогам реализации Инновационного проекта развития образования [2, с.215], показало, что актуальность создания системы эффективного управления в сфере высшего профессионального образования обусловлена рядом факторов, к числу которых отнесены:

- соответствие деятельности университетов потребностям государства;
- соответствие запросам граждан и работодателей;
- относительное снижение государственных расходов на образование;
- рост конкуренции между вузами за бюджетные средства;
- рост конкуренции на рынке образовательных услуг;
- изменения в правовом статусе вузов;
- необходимость создания систем управления качеством высшего образования;
- необходимость использования информационно-коммуникационных технологий;
- развитие непрерывного образования;
- интеграционные процессы в образовании.

Итак, современные проблемы можно разделить по следующим уровням:

Проблемы, обусловленные внешними условиями, которые влияют на деятельность вузов с внешней стороны, к ним относятся сокращение контингента поступающих из-за «демографической ямы», и как следствие, обострение конкурентной борьбы среди вузов, необходимость приспособления к постоянно меняющейся инфраструктуре российской экономики, быстрое изменение нормативной базы регламентирующей деятельность вуза, проблема современного качества образования и т.д. Решить их средствами одного вуза, даже очень большого, достаточно сложно, но данные проблемы определяют общие принципы и направления движения и развития вуза, в том числе и его управленческой сферы [5, с. 66].

К внутренним проблемам управления вузом относятся неэффективность и громоздкость административного аппарата, недостаточная прозрачность в принимаемых решениях, проблема постоянного поиска оптимального пути вуза.

И наконец, управленческие проблемы, которые стоят перед региональными гуманитарными вузами, которые обладают определенной спецификой, как то: недостаток высококвалифицированного профессорско-преподавательского персонала, постепенное сокращение финансирования, проблема последующего трудоустройства выпускников по специальности (направлению подготовки).

В рамках исследования выявлены основные направления для повышения эффективности системы управления вузом:

1. Внедрение и сертификация по международному стандарту ISO 9001:2008 системы менеджмента качества (СМК) вузом.
2. Создание единой информационной среды вуза.
3. Разработка модели инновационного управления вузом на основе

информационных технологий.

4. Реализация концепции управления вузом на основе информационных технологий.

Применение только СМК возможно лишь при стабильности внешней среды, а в условиях постоянного реформирования и глубокой модернизации, в которых находится в данный момент высшее образование РФ, внедрение инноваций можно рассматривать как необходимый прорыв в заданном направлении, СМК – настройкой, а в условиях экономии финансовых средств, информатизация позволяет сократить расходы с помощью автоматизации рутинной работы административного персонала.

Системное использование данных компонентов позволяет улучшить следующие направления деятельности вуза:

- Маркетинговые исследования, проводимые в рамках СМК, помогают определить наиболее актуальные на рынке образовательные услуги.

- СМК позволяет постоянно повышать качество предоставляемых образовательных услуг и совершенствовать систему управления вуза, основываясь на позициях оптимального распределения ресурсов.

- Эффективность и оптимальность функционирования системы управления и деятельности вуза в целом обеспечивается комплексно на основе информатизации СМК, путем рационального распределения ресурсов, автоматизации процессов и т.д.

- Тактическая гибкость функционирования вуза при изменении внешних факторов, таких как изменение нормативного регулирования, изменение политики Министерства образования и науки РФ, изменение рынка образовательных услуг, обеспечивается внедрением инновационных подходов.

При применении данных компонентов в системе, в качестве эмерджентности получаем устойчивое развитие вуза с учетом изменчивой внешней среды, как в сфере рынка образовательных услуг, так и в сфере нормативного регулирования со стороны государства.

Таким образом, специфика управления вузом в современных условиях заключается в решении ряда задач, порожденных процессом глобализации, а именно: повышение роли знаний обществе, интенсификация информационного обмена в сфере образования и возрастание значения человеческого и интеллектуального капитала. Управление вузом, как сложной иерархической и в то же время открытой образовательной системой должно строится на основе использования информационных и информационно-коммуникативных технологий, которые создают новые возможности в процессе формирования управленческих команд в вузах и принятии решений.

Библиографический список

1. Абсалямова Г.А., Бородин В.А. Влияние внешней среды на систему управления вузом // Вестник алтайской науки. - 2015. - № 3-4 (25-26). - С. 15-20.
2. Бородкина Т.А., Иванов В.Н. К проблеме исследования процессов управления в вузе // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. - 2016. - № 2 (58). - С. 214-221.

3. Буцык С.В., Рузаков А.А. Модель построения автоматизированной системы управления в российском вузе // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2016. - № 2 (46). - С. 32-38.
4. Денисова О.К. Организационный подход к формированию процессно-ориентированной системы управления вузами // Идеи и идеалы. - 2015. - Т. 2. - № 2 (24). - С. 24-33.
5. Кириллов А.Г. Опыт эффективного управления современным вузом // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 2 (51). - С. 65-66.
6. Кузнецова К.В. Использование маркетингового подхода в управлении вузом // Вестник ОрелГИЭТ. - 2015. - № 4 (34). - С. 71-74.
7. Никишкина Т.Ю. Диагностика системы управления вуза // Молодой ученый. - 2016. - № 7 (111). - С. 920-924.
8. Ошкадерова Д.А. Специфика управления вузом в современных условиях // Современные тенденции развития науки и технологий. - 2016. - № 5-2. - С. 153-156.
9. Сапрыкина М.М., Козлова Ю.Б. Функциональные особенности систем управления вузами // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. - 2015. - Т. 1. - № 11. - С. 419-420.
10. Строгин Р.Г. Управление вузом в современных условиях (опыт Нижегородского университета)/ руководитель авторского коллектива. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2010. – 170 с
11. Федякова Н.Н. Совершенствование информационных систем управления вузом // Интеграция образования. - 2016. - Т. 20. - № 2 (83). - С. 198-210.
12. Щербаков Ю.И. Проблемы вузов в системе управления и пути их решения // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 2 (51). - С. 150-151.

УДК 373.31

Шушара Т. В. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у младших школьников

Training of future teachers to teaching tolerance in younger schoolchildren

Шушара Татьяна Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
в г. Ялте

Shushara Tatyana Viktorovna
Academy for the humanities and pedagogical sciences (branch)
Crimean Vladimir Vernadsky Federal University

Аннотация. В статье осуществлена попытка охарактеризовать основные формы и методы организации процесса подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у младших школьников.

Ключевые слова: толерантность, воспитание толерантности, подготовка педагога, формы организации подготовки, методы организации подготовки.

Abstract. The article characterized the basic forms and methods of the process of preparation of the future teachers to promote tolerance among younger schoolchildren's.

Key words: tolerance, education tolerance, teacher training, forms of training, methods of training.

Проблема толерантности является предметом изучения философии, социологии, психологии, этнографии, истории, религиоведения, культурологии и других наук. Для педагогики, в последние десятилетия в условиях гуманистического воспитания, она приобрела особое значение.

В современном социуме реализация на практике ведущих идей педагогики толерантности во многом зависит от усилий специально подготовленных учителей к воспитанию толерантности у школьников. В связи с этим появляется необходимость в определении системы подготовки педагогов к организации указанного процесса.

Анализ имеющихся источников по проблеме показывает, что исследования в области профессиональной педагогики значительно отстают от изучения вопросов воспитания толерантности и педагогических аспектов ее формирования.

Общие положения современных подходов к воспитанию толерантности у школьников и роли в этом процессе личностной позиции педагога отражены в исследованиях Л.В. Байбородова, А.М. Байбакова, З.Т. Гасанова, Р. Х. Кукушкиной, О.В. Матвеевой, Б.Е. Риердон, М.И. Рожкова, П.В. Степанова, В.В. Шалина и др.

Идеи подготовки студентов и педагогов на основе деятельностного и ценностного подходов к воспитанию культуры межнационального общения рассматривались Ю. А. Ахроровою, Ф.Т. Куштеровой, О.В. Матвеевой, Л.В. Метелицей, Л.В. Шиповская.

Концептуальные подходы к подготовке студентов и педагогов для воспитания толерантности у детей раскрывают С. А. Герасимов, Д. В. Зиновьев, Г. Х. Нургалиев.

Идеи воспитания студентов, в том числе и в будущих педагогов, толерантности как личностно и профессионально значимого качества прослеживаются в Г.В.Безюлевой, П.Ф. Комогорова, В.П. Комарова, А.В. Лешер, М. Шеламова и др.

Под формой организации обучения в педагогической науке понимается внешнее выражение согласованной деятельности учителя и ученика, осуществляемые в определенном порядке и режиме [4].

Методами организации обучения традиционно считают систему последовательных взаимосвязанных действий учителя и ученика, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Необходимо отметить, что при организации на практике методов и форм обучения наблюдается их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Рассмотрим наиболее продуктивные в организации подготовки будущих педагогов к воспитанию толерантности у младших школьников формы и методы [1].

Лекция – форма обучения, позволяющая в системе подготовки к воспитанию толерантности познакомить студентов с основными научно-теоретическими положениями педагогики толерантности, с проблемой толерантности в обществе. При организации обучения основам воспитания толерантности могут использоваться различные виды лекций.

Вступительная лекция предлагает краткий обзор курса, достижений в этой сфере, изложение основных принципов педагогики толерантности, организацию студенческого определения цели (например, при проведении первых занятий по курсу «Педагогика толерантности»).

Лекция проблемного типа служит цели мотивации студентов к научному поиску и формирует умение исследовательской деятельности. Например, в курсе «Основы педагогического мастерства» возможна лекция с заявлением проблемы: «Должен ли учитель быть толерантным к интолерантности ученика», предполагающий мини-дискуссию, постановку гипотезы, определение возможных способов решения проблемы.

Бинарная лекция проводится в форме диалога двух лекторов: педагога со студентами-старшекурсниками, участниками исследовательской группы с преподавателями вуза. Так, значимой может оказаться бинарная лекция, проведенная преподавателями истории и педагогики при изучении темы «Этнические общности» в рамках курса «Нароводевения», где раскрываются вопросы этнического самосознания, межнациональной толерантности.

Лекция-конференция отличается научно-практической направленностью, заранее поставленной проблемой и системой докладов продолжительностью 5-10 минут. Данный вид лекции может широко применяться при изучении курса «Педагогика толерантности». Данные лекции формируют опыт микропреподавание, позволяют увидеть образец профессиональной лекторской деятельности своих сокурсников или старшекурсников, приобщиться к научно-исследовательской деятельности.

В практике подготовки будущих учителей к воспитанию толерантности у младших школьников рационально использовать семинар как форма организации обучения, способна формировать убеждения студентов на основе полученной ими на лекции или в ходе самостоятельной работы информационной базы.

Основными проблемами проведения семинара по вопросам толерантности, воспитания толерантности необходимость мотивации студентов на выражение своей позиции, своего мнения по обсуждаемым вопросам и необходимость формирования культуры выступления, диалога, делового

сотрудничества в условиях толерантного взаимодействия на занятиях.

Прежде всего вид семинара определяется учебными целями. Остановимся подробнее на наиболее эффективных видах эвристических семинаров, позволяющие студентам создать личные образовательные продукты на основе собственной деятельности [2].

Семинар генерации идей - один из видов эвристических семинаров, на котором генерация идей осуществляется в парах (генератор и организатор). Генератор преподает весь материал по данной проблеме, организатор задает вопрос по теме генератора, фиксирует основные ответы и полученные в ходе обсуждения темы результаты. Затем педагог общается с парой по следующему алгоритму: блок-схема по материалу, знание терминологии, обсуждение спорных вопросов. Далее пары отбирают информацию, с которой потом выступают перед другими студентами.

Рефлексивный семинар – один из видов эвристических семинаров, на котором обсуждаются результаты прошлых занятий, анализируются способы образовательной деятельности студентов и особенности полученной информации. Можно проводить рефлексивный семинар традиционно после ряда занятий, на которых частично рассматривались проблемы воспитания толерантности. При этом студенты должны объединиться в микрогруппы и коротко выразить свое мнение по определенным вопросам. Из числа студентов выбирается координатор семинара, который совместно с лидерами групп фиксирует обобщенные результаты рефлексии студентов и педагога. Затем в коллективе обсуждаются ведущие проблемы, которые наметились в процессе индивидуальных и групповых выступлений.

Деловая игра – форма организации учебного занятия, формирует умение решать производственные, учебные и исследовательские задачи, связанные с проблемой.

Практикум – форма организации учебного занятия, призвана сформировать или развить у студентов отдельные практические умения, актуализировать имеющийся опыт, создать условия для осмысления теоретической информации, обобщить и систематизировать знания по теме.

При организации практикумов студенты самостоятельно выполняют практические и лабораторные работы.

На практикумах по «педагогике толерантности» студенты могут решать педагогические ситуации, выполнять практического рода упражнения, разрабатывать рекомендации по решению практических задач в сфере воспитания толерантности. При этом для выполнения того или иного практического задания студенты объединяются в пары или микрогруппы, что создает условия для учебно-исследовательского и творческого диалога и сотрудничества.

Конференция – форма организации учебного занятия, приближает обучение к научным видам деятельности. Эффективность организации данной формы обуславливает соблюдение ряда методических требований: самостоятельный выбор студентами темы выступления, проведение конференции в определенное время и в соответствующей аудитории, регламент

на выступления [3].

Тренинг – форма организации обучения, позволяет развить толерантность, сформировать отдельные компетенции, коммуникативно-деятельностный компонент подготовки, качества и свойства личности, соотносятся с толерантностью [3].

Для эффективного проведения тренинга следует учитывать следующие требования: наличие четкой программы тренинговых занятий и плана тренинга, соблюдение структуры тренинга (разминка, основное содержание, рефлексия), продолжительность тренинга максимум – 1:20 минут, отдельное помещение, психологическая компетентность ведущего [3].

Следует особо подчеркнуть, что эффективность и продуктивность использования определенных форм обучения в процессе подготовки студентов к воспитанию толерантности у младших школьников зависит от педагогически грамотно выбранных организованных методов обучения [3].

В процессе подготовки будущих учителей к воспитанию толерантности у младших школьников мы предлагаем уделять особое внимание использованию дискуссий и бесед, потому что правильно организованные данные методы обучения является достойной школой толерантности и формируют умение толерантного общения, предоставляя воспитательное значение, корректируют поведение будущего педагога.

Вместе с тем, в системе подготовки студентов к воспитанию толерантности беседу и дискуссию предлагаем применять и с диагностической целью. Данные методы позволяют определить особенности характера, уровень воспитанности в целом и отдельных значимых качеств, толерантности, подготовленности к указанному виду деятельности.

Видеометод – один из эффективных методов наглядного восприятия материала и экранного информирования, используемый не только для передачи знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, успешно выполняет все дидактические функции. Использование видеометоду предоставляет более полную и достоверную информацию по теме, повышает роль наглядности в учебном процессе, удовлетворяет интересы и запросы учащихся, освобождает педагога от технической работы по контролю и коррекции знаний, умений и навыков, позволяет организовать полный, систематический и объективный контроль.

Среди факторов эффективности этого метода определяются четкость и продуманность использования (цель метода, логика включения в учебный процесс, вопросы, анализ и т.д.), организация демонстрации (организация пространства, установка на просмотр и последующую аналитическую деятельность и др.).

Познавательные (дидактические) игры – специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход, которые стимулируют познавательный процесс. Существуют разновидности познавательных игр, основными задачами которых являются: воспроизведение определенного качества (симуляционные игры), отработки способов решения проблемы (метод игры и инсценировки).

Метод инсценировки предлагает проигрывание подготовленных мизансцен, принимающих форму диалога, дискуссии и т.п. Как правило, в отличие от организации стимулирующих игр инсценировке предшествует большая подготовительная работа (планирование, продумывание участниками содержания сцены, распределение ролей), далее идет проигрывание и анализ того, что произошло.

В связи с тем, что профессиональная деятельность педагога при воспитании толерантности у младших школьников связана с творчеством, моделированием, проектированием, постоянным исследованием, размышлением, в системе подготовки студентов к данной работе необходимо отдавать предпочтение эвристическим методам обучения, которые позволят студентам самостоятельно приобретать знания, открывать истину за счет личных размышлений, собственной деятельности. Классификация эвристических методов обучения по А.В. Хуторской представлена следующим классификационным группам: когнитивными, креативными, оргдеятельностной [5].

Среди факторов, обеспечивающих эффективность когнитивных методов обучения, наиболее важны обоснованность их применения в определенной учебной ситуации, наличие у студентов первичных знаний об изучаемом явлении или объекте, грамотное объяснение педагогом алгоритма выполнения действия [5].

Метод эмпатии – способ «погружения в состояние другого объекта». На занятиях, посвященных рассмотрению проблем воспитания толерантности, можно предложить студентам «вжиться» в образ различных субъектов окружающей действительности. При этом необходимо использовать прием идентификации – отождествление себя с другим, предусматривает проживание определенной ситуации, в которой оказывается тот или иной субъект, восприятия и понимания на чувственном уровне состояния, эмоций субъекта.

Можно предложить студентам выразить прочувствованное в устной, письменной, знаковой, рисуночной форме. Важным при этом является нацеленность действий студентов на анализ возможных действий, поступков субъектов, оказавшихся в определенной ситуации.

Метод конструирования правил – способ обучения, что позволяет студентам самостоятельно (индивидуально или коллективно) создать «открыть» определенные правила. Например, в процессе изучения вопроса «Формы и методы воспитания толерантности» студентам можно предложить составить правила эффективного применения той или иной формы, метода.

В процессе подготовки будущих учителей к воспитанию толерантности у младших школьников, предлагаем ориентировать их на создание личного образовательного продукта достигается с помощью креативных методов.

Условиями, обеспечивающими эффективность применения креативных методов обучения, являются: ориентация студентов на свободное самовыражение, создание безопасной учебной атмосферы (самооценка образовательного продукта, конструктивная критика и др.), Целесообразность и логика использования методов в учебном процессе.

«Мозговой штурм» – способ обучения, позволяет собрать как можно больше вариантов решения проблемы с помощью отбора лучшей идеи, коллективного размышления и обсуждения. Можно использовать данный метод при изучении тем «Этнические общности» (учебная проблема: «Как примирить этнические общности») в курсе «Нароводевения», «Проблема толерантности в отношениях родителей и детей» (учебная проблема: «Как воспитать толерантность к родителям у детей и как родителям оставаться толерантными к своим детям») – в курсе «Педагогика толерантности» и другие.

Метод «Если бы» – способ обучения, при котором студентам предлагается описать картину того, что произойдет в случае изменения объекта, явления, процесса. Заметим, что данный метод не только развивает воображение, но и позволяет студентам увидеть закономерности явления, объекта, изучаемого. Так, студенты могут размышлять над вопросами: что было бы, если бы все всегда оставались толерантными, если бы в мире была одна религия, если бы учили и воспитывали детей, не учитывая их национальные различия. Размышления даже на совсем «утопические» вопрос имеют свое значение: они позволяют акцентировать внимание на значимости рассматриваемой проблемы и сложном процессе ее решения.

Особое место в системе подготовки студентов к воспитанию толерантности занимает группа эвристических методов обучения, призванных развить ряд важных организаторских качеств будущих педагогов: умение ставить цель, планировать, организовывать процесс, анализировать внешние изменения и собственные результаты и интенсифицировать процесс подготовки.

Метод ученического целеполагания – способ обучения, позволяет студенту самостоятельно (в ряде случаев с помощью педагога) увидеть значимость изучаемого материала, определить цели и задачи его изучения, выбрать цель, составить собственные образовательные задачи, сформулировать цель на основе рефлексии, соотнести личные цели с коллективной.

Метод нормотворчества – метод обучения, который предусматривает разработку студентами норм индивидуальной и коллективной деятельности. При рассмотрении вопроса по теме «Возможности поликультурного образования в воспитании толерантности младших школьников» студенты могут разработать рекомендации по организации воспитания толерантности, учитывая потенциал поликультурной образовательной среды своего региона.

Таким образом, подготовка студентов к воспитанию толерантности у школьников представляет собой процесс поэтапного формирования у студентов ценностного отношения к толерантности, единства установок на воспитание толерантности и собственного толерантного поведения, интеркультурной педагогической компетентности; компетентности в области воспитания толерантности.

Педагогические формы и методы по формированию толерантности существует достаточно много. Каждая педагогическая ситуация порождает новый метод или форму организации, а каждый преподаватель использует те, которые более подходят в той или иной ситуации. Наибольшая эффективность

выбранных форм и методов будет достигаться если использовать их взаимосвязано между собой.

Библиографический список

1. Гаврилова Н. С. Методы, приемы и технологии в педагогике ненасилия: Сб. науч. ст. и материалов XX Всерос. научно-практической конференции по проблемам педагогики ненасилия (СПб., 21.04.1999 г..) / М. С. Гаврилова, – Санкт-Петербург, 1999. – 328 с.
2. Герасимов С. А. Подготовка учителя первой степени общего образования к воспитанию толерантности у детей. Программа спецкурса / С.А. Герасимов – Архангельск: ПГУ, 2003. – 55 с.
3. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: дис. канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 281 с.
4. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. И. Рожков, Л. Байбородова – М: Издательство «ВЛАДОС–ПРЕСС», 2009. – 384 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2007. – 544 с.

Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

УДК 372.8

Денисова Л.О. Развитие речемыслительных способностей учащихся в условиях поисковой деятельности на уроках грамматики

The development of intellect abilities of students in the conditions of search activities in grammar lessons

Денисова Лариса Оганесовна,
Московский педагогический государственный университет, г.Москва
denisovalarisao@list.ru

Denisova Larisa Oganessovna,
Moscow pedagogical state University, Moscow

Аннотация: в статье рассмотрена проблема развития речемыслительных способностей школьников на уроках грамматики в процессе осуществления ими самостоятельной поисковой деятельности на примере задач с языковым материалом.

Ключевые слова: речемыслительные способности, активизация мышления и речи, поисковая деятельность, познавательные задачи,

проблемные вопросы, сочинение на лингвистическую тему.

Abstract: the article considers the problem of development of intellect abilities of students in grammar lessons in the exercise of self-search activity in the system example of linguistic material.

Key words: intellect ability, enhanced thinking and speech, search activity, cognitive tasks, problem questions, essay on a linguistic topic.

Грамматические навыки играют особую роль в усвоении школьниками строя языка и в развитии их речемыслительных способностей. О связи грамматики, речи и мышления писали многие учёные. В своей статье «Основные аспекты развития речи при изучении морфологии» (1979) Г.К.Лидман-Орлова указывает на необходимость соединять в обучении системе языка, так как это важно для действия оперативной памяти, теоретические сведения о языке – «скелете» языка – с законами лексической и грамматической сочетаемости в условиях реального контекста [4, с. 6]. Л.А.Тростенцова в статье «Реализация практической направленности школьного курса морфологии» (1985) проводит параллель между изучением школьниками средних классов частей речи, их грамматическими признаками и овладением речью: морфологические умения, обозначенные в программе по русскому языку, связаны с развитием речи «через орфографию, пунктуацию, синтаксис, стилистику» [7, с.32]. Опора на понятие часть речи, продолжает Л.А.Тростенцова, даёт возможность привлечь учащихся к самостоятельному анализу языкового материала, увеличить темп и объём изучаемого и «опираться на знания и умения по морфологии при обучении орфографии, при работе по развитию речи детей» [7, там же].

Вопросы методики грамматики и орфографии, развитие мышления и речи исследовала и Т.В.Напольнова. Интерес учёного к взаимосвязи мышления и речи, к самостоятельной мыслительной деятельности учащихся нашёл отражение в таких трудах, как «Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка» [2], «Обучение самостоятельному анализу языковых явлений на уроках русского языка» [6] и других исследованиях, где убедительно обосновываются возможности использования поисковых задач в обучении грамматике русского языка в школе с целью развития речи.

Развитие речи школьников определяется прежде всего активностью их мыслительной деятельности. Активизация самостоятельной мыслительной деятельности учащихся происходит в процессе поисковой деятельности – деятельности, направленной на решение поисковых задач. Психологический словарь[3] даёт несколько определений задачи. Вот одно из них: «Задача – отраженная в сознании или объективированная в знаковой модели проблемная ситуация, содержащая данные и условия, которые необходимы и достаточны для её разрешения наличными средствами знания и опыта». Проблемная задача ориентирует учащихся на решение какой-либо проблемы, связанной с содержанием текста или обусловленной речевым действием, которое

необходимо выполнить или на которое необходимо отреагировать [1]. Под поисковой задачей в методике понимается проблемная, познавательная задача, направленная на организацию поисковой деятельности учащихся с языковым материалом.

К существенным признакам поисковых задач, по мнению Т.В. Напольной, следует отнести полную самостоятельность учащихся в решении проблемной задачи или с частичной подсказкой (задания частично-поискового характера), а также открытие учащимися в ходе выполнения заданий новых знаний или способов получения этих знаний [2, с.16-17]. Творческая составляющая заключается в умении школьников ориентироваться в новой ситуации, требующей ответа на вопрос или выполнения задания.

Приведём примеры поисковых задач (ПЗ) разных видов:

1-ый тип: В условиях задания имеются языковые факты, содержащие определённую проблему, и вопросы, направляющие деятельность школьников.

ПЗ: Как вы думаете, почему одна и та же приставка пишется по-разному в словах: *приходящий*– *преходящий*?

2-ой тип: Условия задания содержат вопросы направляющие деятельность учащихся.

ПЗ: Определите, как произошли слова *Дюймовочка* и *кладовая*. Важно ли уметь выполнять словообразовательный анализ слова, чтобы правильно написать слово?

3-ий тип: Анализируя имеющийся в условии задания языковой материал, учащиеся самостоятельно формулируют проблему.

ПЗ: Чем различаются пары слов?

Постéли – *постелì*; *потóм* – *пóтом*; *сбéгала* – *сбегáла*; *хóлода* – *холодá*; *ужé*– *úже*.

4-ый тип: Проблемные вопросы (задания без сформулированных в их тексте условий выполнения).

ПЗ: Можно ли воспользоваться правилом правописания безударных гласных в корне для проверки всех безударных гласных в словах?

В ходе решения ПЗ школьники знакомятся с особенностями звукового состава слова, смыслоразличительной функцией звуков, с лексическим значением слов, фразеологизмов и их ролью в речи, с процессом образования слов. При изучении, например, грамматики, помимо лексического значения слов школьники осваивают и присущие этим словам грамматические категории, а также особенности словоизменения. При изучении орфографии знакомятся с фонетическим и графическим образом слова – его произношением и написанием.

В процессе поиска ответа на возникшее затруднение учащиеся выдвигают гипотезы, обсуждают их, добывают самостоятельно или с помощью учителя/учебника недостающую информацию, делают выводы и таким образом овладевают новыми знаниями. Так, выполняя решение задачи 1-го типа «Как вы думаете, почему одна и та же приставка пишется по-разному в словах: *приходящий* – *преходящий*?» школьники осуществляют следующие операции:

—сопоставляют лексическое значение слов;

- определяют морфемный состав слов;
- определяют значение приставки в словах;
- выявляют роль приставки *пре-/при-* в образовании слов[5, с.33]¹³.

Логика структуры процесса решения поисковой задачи определяется наличием в рассуждении учащегося тезиса, аргументов и выводов. Весь ход рассуждений учащихся – своеобразное лингвистическое исследование, сочинение на лингвистическую тему [2, с.12], поскольку, решая поисковую задачу, школьники активно пользуются средствами той части общелитературного языка, которая передаёт содержание учебно-научного исследования.

Ход рассуждений – ответ на представленную выше задачу – выглядит примерно следующим образом (ответ ученицы 7-го класса приводится без поправок): «Слова *приходящий* – *преходящий* имеют разное лексическое значение (тезис). Слово *приходящий* означает того, кто приходит, а слово *преходящий* – что-то временное, что проходит со временем (аргумент). Значит *приходящий* – *преходящий* не могут писаться одинаково (вывод). Но у этих слов одинаковый состав (тезис). Они состоят из приставки, корня, суффикса и окончания (аргумент). Различаются слова только приставками (тезис). Следовательно, написание приставки в этих словах зависит от значения слов, а сама приставка участвует в образовании слов (вывод)».

Как видим, ответ на поисковую задачу – небольшое исследование на заданную лингвистическую тему, в рамках которого школьникам необходимо самостоятельно отобрать те средства языка, с помощью которых возможно построить своё устное или письменное высказывание.

Организация на уроке поисковой деятельности учащихся может осуществляться при изучении любого раздела учебника русского языка, что способствует активизации мыслительной и речевой деятельности школьников на протяжении изучения всего строя языка в соответствии с требованиями программы.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя/Т. В. Напольнова. М.: Просвещение, 1983. –111 с.
3. Еникеев М.И.. Психологический энциклопедический словарь : справочное издание / М. И. Еникеев. – М.: Проспект, 2012. – 558 с.
4. Лидман-Орлова Г.К. Основные аспекты развития речи при изучении морфологии/ В кн. Развитие речи на уроках морфологии: (Сб. статей из опыта работы). Пособие для учителя/Сост. Г.К. Лидман-Орлова – М.: Просвещение, 1979. – 176 с. С.6
5. Напольнова Т.В., Десяева Н.Д. пути организации самостоятельной

¹³ Напольнова Т.В., Десяева Н.Д. пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя 4-8 классов. М.: «Прометей» МПГИ им. В.И.Ленина, 1989. 288 с. С.33

работы учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя 4-8 классов. М.: «Прометей» МПГИ им. В.И.Ленина, 1989. 288 с. С.33

6. Напольнова Т. В. Обучение самостоятельному анализу языковых явлений на уроках русского языка / Напольнова Т. В.; Респ. ин-т усовершенствования учителей ЭССР. Таллинн: РИУУ ЭССР, 1986. –143 с.

7. Тростенцова Л.А. Реализация практической направленности школьного курса морфологии / В сб. Лингвистические знания – основа умений и навыков: (Сб. статей из опыта работы). Пособие для учителя/Сост. Т.А.Злобина. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с. С.32

УДК 373.31

Ивкина Ю.М. Реализация метода проектов на уроках литературного чтения в начальной школе

The implementation of the project methods at the lessons of literary reading in primary school

Ивкина Юлия Михайловна
Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург
ivkina07@yandex.ru

Ivkina Yulia Mikhaelovna.
Orenburg state pedagogical University, Orenburg

Аннотация. В статье рассматривается метод проектов; описаны особенности проектной деятельности младшего школьника; показана значимость использования метода проектов в начальной школе. Представлен конспект урока литературного чтения с использованием метода проектов.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, проект, метод проектов, исследовательские умения.

Abstract. In the article the method of projects; describes the features of the project activity of younger pupils; the importance of using project method in the elementary school. Presents a summary of the lesson readings using the method of projects.

Keywords: universal educational actions, project, project method, research skills

Важной проблемой начального общего образования является развитие личности ребенка, его самостоятельности, творческих задатков, желание учиться. ФГОС НОО устанавливает перед начальной школой новые цели. В настоящее время младшего школьника должны научить не только читать,

писать и считать, а обязаны привить ему две группы умений. К первой группе относятся универсальные учебные действия, которые являются основанием умения учиться. С помощью универсальных учебных действий учащиеся приобретут навыки решения творческих задач, научатся искать, анализировать и интерпретировать информацию. Ко второй мотивации к обучению, саморегуляции и саморазвития.

Для того чтобы задачи были решены необходимо создать полноценные условия для всестороннего развития личности каждого ребенка, организации его активной жизненной позиции. Поэтому необходимо использовать на практике продуктивные методы обучения. Среди них одной из наиболее эффективных в плане влияния на развитие УУД является проектная деятельность, разноаспектная результативность которой аргументирована опытом выдающихся педагогов.

Проект определяется как замысел, идея, воплощенная в форму описания, обоснования, которые раскрывают суть замысла и вероятность его практического осуществления [1, с. 165].

Проектная деятельность является способом организации урочной и внеурочной деятельности учащихся. Используя проектную деятельность в обучении, происходит расширение мировоззрения учеников, вырабатывается умение работать с информацией, развиваются творческие способности [2, с. 25].

Суть данного метода – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

В основе метода проектов лежит развитие исследовательских умений учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и разбираться в информационном пространстве. В начало метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Результат, полученный в ходе работы, можно познать, уяснить, увидеть и использовать на практике. Для того чтобы достичь такого результата, необходимо чтобы дети умели самостоятельно размышлять, отыскивать проблему и принимать решение, используя для этой цели знания из разных областей, умели предсказывать версии решения и устанавливать причинно-следственные связи, а приобрести такие навыки учащиеся смогут при помощи метода проектов [3, с. 48].

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени, и всегда предполагает решение какой-либо проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, искусства.

Приведем пример конспекта урока литературного чтения во 2 классе.

Тема. В.П. Астафьев «Копалуха»

Цель урока: познакомить учащихся с рассказами В.П. Астафьева, помочь найти главную мысль и осознать её, выразить своё отношение к прочитанному; прививать интерес к природе, её секретам и тайнам; учить детей беречь и понимать то, что нас окружает, прививать им любовь к животным, природе родного края.

Примечание: предполагается, что дети на предыдущем уроке знакомились с рассказом М. М. Пришвина «Ребята и утята», но не изучали стихотворение Саши Черного «Что ты тискаешь утёнка».

Материалы к уроку: карточки с названиями произведений и именами их авторов; бумажные облачка для записи предположений.

Планируемые результаты

Дети учатся: использовать простейшие приемы анализа литературного текста: устанавливать причинно-следственные связи и определять главную мысль литературного произведения; отвечать на вопросы по содержанию произведения; оформлять свою мысль в устное монологическое высказывание с опорой на авторский текст; определять последовательность событий рассказа; работать со словом, целенаправленно пополнять свой активный словарный запас; ориентироваться в нравственном содержании прочитанного, соотносить поступки героев с нравственными нормами.

Ход урока

1. Мотивация

На доске размещены карточки с названиями литературных произведений и именами их авторов.

Саша Черный «Что ты тискаешь утенка?»

В.П. Астафьев «Копалуха»

М.М. Пришвин «Ребята и утята»

Учитель. Предлагаю вам принять участие в проекте «Что объединяет произведения С. Черного «Что ты тискаешь утенка?», В.П. Астафьева «Копалуха», М.М. Пришвина «Ребята и утята». Почему они все оказались в одной группе?

Дети высказывают свои предположения. Когда будет высказано предположение о том, что в этих произведениях одинаковая основная мысль учитель спрашивает: «А какая основная мысль может объединять эти произведения?».

Дети высказывают свои предположения, учитель фиксирует их на бумажных облачках и прикрепляет на доску, например:

- Может быть, во всех этих произведениях говорится о бережном отношении к живой природе.
- Наверное, писатели призывают людей быть внимательными по отношению к братьям нашим меньшим.
- Возможно, поэты и писатели доказывают своими произведениями такую мысль: человек сильный и мудрый и поэтому обязан беречь и защищать мир природы.
- Может быть, писатели говорят о том, что все должны заботиться о

своём потомстве, и т.д.

Учитель, У вас появились хорошие предположения, они разные, поэтому наш вопрос остаётся пока что открытым: действительно ли эти произведения объединяет общность основной идеи и в чём она, заключается?

Учитель вместе с детьми формулирует **цель проекта**: определить основную идею этих произведений и проверить выдвинутые предположения.

Дети под руководством учителя намечают план, предстоящей, работы:

- прочитать рассказ В. П. Астафьева «Копалуха», выделить основную идею, мысль, сравнить с идеей рассказа М. М. Пришвина;
- прочитать стихотворение С. Чёрного (дома), выделить основную мысль;
- сравнить основную мысль всех произведений,
- сделать заключение и ответить на вопрос проекта.

Дети делятся на две группы. Первая группа «Исследователи», которые после чтения произведения находят слова, значение которых непонятно. Вторая группа «Аналитики», которая получает карточку с вопросами и отвечают на вопросы по содержанию произведения.

2. Представление результатов работы каждой группы.

Группа «Исследователей»

После чтения рассказа В. П. Астафьева «Копалуха» целесообразно провести словарную работу, обсудив с детьми значение некоторых слов, например:

Копалуха — глухарка, глухая тетёрка, самка глухаря. ;

Копалёнок — глухарёнок, детёныш глухаря.

Валежник — сухие сучья, деревья, упавшие на землю.

Просека — полоса в лесу, очищенная от деревьев.

Пастьба — Место, где пасут домашний скот,

Тайга — хвойный лес,

Космы — взлохмаченные пряди волос.

Покоробленный — кривой, погнутый.

Можно предложить провести словарную работу в виде игры. На интерактивной доске необходимо разместить фотографии или рисунки тех понятий (предметов), о которых идёт речь в рассказе. Отдельно поместить столбик слов, значение которых нужно уточнить. Задача детей состоит в том, чтобы соотнести карточку с названием с соответствующим изображением.

Группа «Аналитики»

Отвечают на вопросы по содержанию произведения.

Учитель. Где и как обнаружили гнездо копалухи ребята? Что почувствовал рассказчик, когда увидел птицу? А что копалуха? Каким было её поведение? Какие строки говорят о самоотверженной любви копалухи к птенцам? Кто из ребят думает о птицах, о живой природе, а кто беспечен? Как закончилась встреча мальчиков с копалухой? А как повлияет этот случай на мальчиков?

3. Формулирование обобщения

Подводится итог обсуждения.

Учитель. К какой идее мы пришли? Итак, как вы думаете, какова основная мысль произведения?

Основная мысль рассказа записывается на доске или на отдельной карточке: человек не должен относиться к миру природы беспечно, не задумываясь о последствиях. (Человек должен ответственно и бережно относиться к миру природы).

4. Подведение итогов, рефлексия.

Учитель. Можете ли вы теперь ответить, что объединяет рассказ М.М. Пришвина и В.П. Астафьева? (Выслушать детей, сформулировать общую идею). А как же стихотворение Саши Черного?

Дети. Мы его еще не читали.

Подчеркнуть, что на этом уроке детям еще не удалось полностью ответить на вопрос проекта и проверить выдвинутые предположения, так как необходимо прочитать и выделить идею стихотворения Саши Черного.

Учитель. После выполнения домашнего задания мы сможем ответить на вопрос проекта и полностью проверить все гипотезы.

Домашнее задание. Прочитать стихотворение Саши Черного, выделить основную мысль.

Систематическое использование метода проектов на уроках литературного чтения поможет детям научиться работать с информацией, обеспечит развитие познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий и будет способствовать формированию у младших школьников исследовательских умений.

Библиографический список

1. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. М.: Чистые пруды, 2007. 460 с.
2. Милорадова, Н.Г. Психология и педагогика / Н.Г. Милорадова. – М.: Гардарики, 2012. 324 с.
3. Образовательная политика России на современном этапе // Управление школой. № 32. 2001. С. 1–8.

УДК 373 02:372.8

Микушова Т.П. Некоторые аспекты литературного образования и развития младших школьников

Some aspects of literary education and development of younger schoolboys

Микушова Татьяна Павловна
Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина, г. Елец

Аннотация. В статье рассматриваются задачи полноценного восприятия художественного произведения младшими школьниками, методические приемы работы, ведущие обучающихся к адекватной оценке произведения. Затрагивается структурно-методическая сторона урока. Особое внимание обращено на формирование правильной читательской деятельности, организацию самостоятельной деятельности учащихся, что, безусловно, способствует полноценному восприятию изучаемого произведения и приводит к высокому уровню обученности младших школьников.

Ключевые слова: литературное образование, литературное развитие, полноценное восприятие, читательские умения, практические действия, метафорические образы, дифференциация обучения.

Abstract. The article deals with the problem of perception of high-grade artwork younger students, teaching methods of work, leading students to an adequate assessment of the work. Affected by structural and methodological aspect of the lesson. Particular attention is paid to the formation of the correct reading activity, the organization of independent work of students, which certainly contributes to the full perception of the investigated product and leads to a high level of training of younger schoolboys.

Keywords: literary education, literary development, perception, skills readers, action, metaphorical images, differentiation of instruction.

Основной задачей обучения литературному чтению младших школьников является формирование читательской компетентности, а основной формой учебно-воспитательной работы - урок. Качество и эффективность урока связаны с его структурной и методической сторонами, которые играют огромную роль в формировании всех видов универсальных учебных действий и способствуют развитию у детей познавательных сил и способностей. Несмотря на то, что учителя уже давно отказались от универсальной строгой структуры урока, она не должна быть безликой и случайной. Она должна соответствовать логике содержания урока, зависеть от его дидактической цели и закономерностей процесса обучения.

Современное обучение литературному чтению младших школьников не мыслится без целенаправленной работы по его литературному развитию и образованию. М.П.Воюшина считает, что грамотное построение урока литературного чтения напрямую зависит от соблюдения принципов анализа художественного произведения, которые «основываются на закономерностях восприятия литературы как искусства слова детьми младшего школьного возраста» [1, с.52]. М.И. Оморокова ведущим принципом выделяет принцип изучения произведения в единстве содержания и формы, а особенностью работы с художественным произведением – практическую направленность

[2, с.56-57]. Полноценное восприятие произведения становится средством постижения идеи произведения, приобщения ребенка к культурной традиции, развития его личности. Важно с первых шагов формировать у детей тип правильной читательской деятельности, т.е. не только усваивать сюжет, но и уметь выделять главное, переносить знания в новые ситуации. Для реализации этой задачи необходимо овладение навыком чтения и читательскими умениями. Прежде всего, это восприятие изобразительных средств языка и определение их функции в художественном произведении, установление причинно-следственных связей и логики развития действий, восприятие образов в соответствии с жанром произведения и воссоздание картин жизни, описанных автором, осмысление авторской оценки и характеристики, освоение идеи, осознание своего отношения к прочитанному. Специфика литературы заключается в словесной образности, поэтому со стороны учителя требуются специальные усилия для развития чувства языка, формирование умений удивляться красоте слова, его разнообразию и способности создавать художественные образы. Программа по литературному чтению нацеливает на формирование умений выразить в слове свои впечатления, свое видение предмета состояние природы и человека. Если педагог будет придерживаться той установки, что в художественном произведении важно не только то, что написано, но и как написано, какие изобразительно-выразительные средства использованы, то дети при специальных вопросах и заданиях учителя будут обращать внимание на художественную форму произведения, которая необходима в художественной речи. Важную роль в художественном тексте играет многозначность слова, иносказательные обороты речи. Иносказательность (использование слов в переносном значении) свойственна как отдельным словам, например: «зловещий дым, пожар небес, по лицу земли» - И.Никитин «Русь», так и целым образам, которые складываются из отдельных слов и словосочетаний, из словесных метафор. Например:

- Улыбкой ясною природа сквозь сон встречает утро года...

А. Пушкин

- Чародейкою зимою околдован лес стоит,...

- И стоит он околдован,-
Не мертвец и не живой...

Ф.Тютчев

- ...А заря лениво

Обходя кругом,

Обсыпает ветки

Новым серебром.

С. Есенин

Эти метафорические образы, с которыми ребенок сталкивался при чтении произведений, являются не только формой, но и содержанием. В начальной школе уже с первого класса можно практическим путем показать, как в поэтических литературных произведениях используются образы-олицетворения, где они создаются с помощью обращений («Колокольчики

мои, цветики степные, что глядите на меня темно-голубые?» А.Толстой) поэт оживляет природу, одухотворяет ее. Следует обратить внимание обучающихся на то, что писатели и поэты достигают образности не только с помощью переноса значений. Изобразить картины природы, действия и переживания героев можно с помощью обычных слов: существительных («Облака, лазурь, зелёный сад, розы солнце и лазурь, зеркальный блеск»- И.Бунин «Розы»), глаголов («И на утро поле снегом побелело» – И.Суриков «Зима»; «Галка ела, давалась гладить, улетала, прилетала» – Б.Житков «Галка»; «Он пугливо оглянулся, покосился на темный образ, прерывисто вздохнул, всхлипнул»- А.Чехов «Ванька»), прилагательных («Белый снег пушистый» – И.Суриков «Зима»; «Лес дремучий, густолиственный, темный» – А.Кольцов «Лес»). Главное - формировать умение слышать слово, понимать его значение в определенном контексте. Наличие такой особенности восприятия младших школьников, как эмоционального отклика на произведение, является основой сотворчества писателя и читателя.

Выпускники начальной школы должны четко освоить такие связи, как: автор – книги – темы – жанры; уметь ставить цель обращения к книгам, обращаться к библиотечно-библиографической помощи, знать виды доступной литературы: художественной, научно познавательной, справочной, периодической, публицистической. Высокая эффективность уроков зависит от правильности выбора учителем методических средств передачи знаний, которая определяется целесообразно выбранными и правильно использованными приёмами обучения, привлечением достаточного дидактического материала, средств наглядности, рациональной организации урока, т.е. оптимальным соотношением в распределении времени между различными видами деятельности. Исходя из этого, при подготовке к уроку учитель должен ставить перед собой такие вопросы, как:

- На какие знания и умения я буду опираться?
- Какие новые знания и умения получают учащиеся на данном уроке?
- Что нужно сделать сегодня, чтобы подготовить детей для успешного дальнейшего обучения?

Одним из критериев качества уроков является индивидуализация обучения, обеспечивающая каждому ученику работу, доступную для него на данном этапе обучения. Дифференциация обучения – путь поддержки индивидуальности ребёнка. В начальной школе традиционно использовалось три вида дифференциации: по объему, по времени и по целям обучения. Дифференциация по времени обучения и объему заданий: сильным – больше, слабым – меньше – это не решение проблемы, так как она не направлена ни на общее, ни на литературное развитие ребенка. Принцип сегодняшней работы - дифференциация по цели и трудности ее выполнения: сложнее - проще, т.к. в разные периоды обучения ребёнок имеет возможность решить любую задачу. Например, на этапе анализа произведения детям с высокой читательской подготовкой предлагаются вопросы и задания аналитического характера: сравните, докажите, а детям с более низкой подготовкой задаются вопросы констатирующего характера:

что, где, когда. Однако необходимо постепенно вовлекать и их в аналитико-синтетическую деятельность. Младших школьников нужно научить использовать свои знания в нестандартных ситуациях, поэтому следует выдвигать перед ними гипотезу, поддерживать их поиск, желание выполнить любую задачу творчески; учить осознавать своё незнание, находить причину сделанной ошибки; развивать высокий уровень психических процессов, важных для деятельности учения: воображения, мышления, связной речи.

Одним из важных компонентов современного урока является самостоятельная работа. В основе содержания урока должен лежать литературоведческий анализ текста. К заданиям, предполагающим самостоятельность действий, можно отнести выделение основных признаков текста: наличие темы, заголовка, содержания, целостность и связность. На первый план выдвигается художественный образ и слово. Подбираются учебные задания для реализации поставленных целей: разные виды чтения, вопросы, требующие размышления, рассказы, пересказы, творческие задания. Продумывается, что вызовет удивление и интерес на уроке. Например, составление детьми иллюстраций на интерактивной доске (дети в этом случае имеют возможность постоянно обращаться к тексту и передвигать фигурки в соответствии с содержанием выбранного эпизода. Иллюстрация рождается на глазах детей и при их непосредственном участии), разыгрывание фрагмента урока в кукольном театре, моделирование, инсценирование отрывков произведений и др. При этом школьники учатся определять последовательность выполнения заданий и контролировать процесс и результат их выполнения.

Важно научить детей обмениваться читательскими мнениями. О достаточно высоком уровне литературного развития выпускника начальной школы свидетельствует сформированное умение написания отзыва о прочитанном произведении. Сначала отзывы полезно составлять коллективно после глубокого анализа произведения. Детям предлагается поделиться своими мыслями и чувствами с другими читателями: что понравилось, какие картины возникли в воображении, какие средства использовал автор. Обращается внимание на то, что нужно доказать свою мысль текстом. Приведем примеры планов, которые помогут младшим школьникам составить отзыв:

1) *эпического произведения:*

1. Определение жанра.
2. Определение задачи, поставленной автором.
3. Определение типа рассказчика.
4. Сюжет и его элементы.
5. Развитие действия.
6. Выполнение поставленной задачи.
7. Как это сумел сделать автор.

2) *лирического:*

1. Нравится ли тебе произведение? Чем оно тебе нравится?
2. Есть ли в нем что-нибудь необычное?

3. Какие картины «рисует» автор?
4. Как относится автор к тому, что он описал?
5. Какое настроение выразил?
6. Какое настроение произведение вызвало у тебя?

Ребенок может написать обо всем, что вызвало отклик в его душе, но главным доказательством высказывания должен быть акцент на слова, выражения, предложения из текста. Необходимо, чтобы он понял авторскую оценку и позицию, высказал собственное отношение к этой позиции. Если художественное произведение полноценно воспринято школьниками, то оно пробуждает в маленьких читателях определённые чувства, вызывает сострадание и сопереживание героям, фактам, событиям. Чем богаче читательский опыт младшего школьника: ориентировка в структуре текста и его признаках (тема, идея, части произведения), определение жанровых и языковых особенностей, тем полнее и глубже его эмоциональное восприятие и точнее выводы и умозаключения на основе прочитанного. Работа на уроках литературного чтения будет эффективна в том случае, если ребенок испытывает интерес к чтению и литературе в целом.

Библиографический список

1. Воюшина, М.П., Кислинская, С.А. и др. Методика обучения литературному чтению [Текст] / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская. С-П., – 2013.
2. Оморокова, М.И. Чтение в начальных классах [Текст] / М.И. Оморокова. – М., 2003.

УДК 373.1

Неретина Т.Г. Особенности образовательного процесса по формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья универсальных учебных действий в условиях массовой школы

Features of the educational process for the formation of students' with disabilities universal educational actions in the regular school

Неретина Татьяна Геннадьевна
Магнитогорский государственный технический университет им.
Г.И. Носова, г. Магнитогорск
Neretat@mail.ru

Neretina Tatiana Gennadievna
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

Аннотация. В статье уточняется характеристика понятия универсальные учебные действия (УУД), рассматриваются современные подходы к формированию УУД у детей с ОВЗ в образовательном процессе массовой школы. Описаны такие особенности организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ как грамотное проведение методической работы с педагогами по проблеме формирования УУД у младших школьников с ОВЗ; построение образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей младших школьников с ОВЗ и организация комплексного коррекционного сопровождения младших школьников с ОВЗ с целью развития у них функциональных предпосылок формирования УУД.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, универсальные учебные действия, образовательный процесс.

Abstract. The article clarifies the characteristic of the concept of universal educational actions (ACU), discusses modern approaches to the formation of ACU in children with HIA in the educational process of the mass school. We describe these features of the organization of the educational process of students with HIA as a competent conduct of methodological work with teachers on the issue of formation of ACU in primary school children from the HIA; the construction of the educational process, taking into account the special educational needs of younger schoolboys with the HIA and the organization of complex corrective maintenance of younger schoolboys with HIA to develop their functional prerequisites for the formation of ACU.

Keywords: children with disabilities, universal educational actions, the educational process.

Традиционные педагогические подходы, предполагающие усвоение школьниками определенной суммы знаний, уходят в прошлое. В настоящее время обучающийся – не просто пассивный потребитель, а активный субъект образовательного процесса. Новый Федеральный государственный стандарт начального общего образования выдвигает в качестве приоритетного деятельностный подход к обучению. Перед школой стоит задача формирования у обучающихся совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих овладение способами взаимодействия с окружающим миром, умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Выделяют личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия (далее – УУД).

Управление формированием универсальных учебных действий требует соответствующего организационного и методического обеспечения этого процесса. Актуальность данной проблемы возрастает многократно, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), поскольку требует учета их особых образовательных потребностей [4].

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает «умение учиться», т.е. «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового

социального опыта». «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

УУД как обобщенные действия открывают возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности. Они включают осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Овладение обучающимися с ОВЗ универсальными учебными действиями также как и их у нормально развивающихся сверстников создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и жизненных компетенций на основе формирования умения учиться.

При организации образовательного процесса детей с ОВЗ в условиях массовой школы необходимо грамотное проведение методической работы с педагогами по проблеме формирования УУД у младших школьников с ОВЗ [2].

Главной целью методической работы является повышение профессиональной компетенции педагогического коллектива в организации образовательного процесса в начальной школе на основе деятельностного подхода в соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ. В плане методической работы, как правило, выделяются различные направления: мероприятия информационного, теоретического и практического характера. В течение учебного года используются различные формы методической работы: совещания, семинары, работа методических объединений, проведение открытых уроков, обучение педагогов на курсах повышения квалификации и др.

Ожидаемым результатом методической работы являются следующие показатели:

- повышение уровня педагогического мастерства учителей;
- функционирование образовательного учреждения в новом режиме в соответствии с требованиями нового стандарта, в соответствии с которым формирование УУД будет определять основу развития способностей ребенка, раскрытие и развитие его личностного потенциала на основе усвоения универсальных способов деятельности;
- повышение качества образовательного процесса.

Следующим ключевым моментом организации образовательного пространства для детей с ОВЗ является построение образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей младших школьников с ОВЗ [2].

В первую очередь это касается создания комфортной среды: удобная планировка, расположение парт, освещение, наличие технических средств и т.д. Например, в классах для детей с нарушением зрения особое внимание

уделяется рациональному освещению помещения и рабочих мест учащихся. Должны быть дополнительные индивидуальные оптические средства – настольные, лампы, лупы, электронные увеличительные приборы. Важную роль имеют зрительные тренажеры; специальные подставки для книг, меняющие угол наклона в зависимости от диагноза ребенка; подложки на партах зеленого цвета, позволяющие снижать зрительную нагрузку. Дидактические пособия и наглядный материал также необходимо адаптировать. Весь используемый дидактический и демонстрационный материал в классах для детей с нарушением зрения должен отвечать определенным требованиям: яркое цветовое оформление; четкие контуры; отсутствие лишних деталей, особенно на сюжетных картинках; учет светоотражающих свойств материала; размеры и контрастность шрифта и т.д. В урочной и внеурочной деятельности предусматривается соблюдение офтальмологического режима.

В классах для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата должны быть широкие проходы, обеспечивающие свободный доступ и перемещение в кабинете; ученики занимаются на одноместных партах, что позволяет ему занять удобную позицию и не мешать другим ребятам; предусмотрено индивидуальное передвижное кресло для детей со сложными двигательными нарушениями, обеспечивающие мобильность на уроке. Для максимального удобства возможно использование дополнительных подставок (под ноги, для рук). При посадке ученика нельзя исходить из общепринятых правил требовать этого от ребенка. Возможно, ребенку с ДЦП удобнее будет опереться на стол, придерживать рукой положение туловища; в послеоперационный период заниматься стоя за партой со специальной подставкой и т.д. При нарушениях опорно-двигательного аппарата строго соблюдается двигательный режим, обеспечивающий предупреждение утомления.

В классах для детей с нарушением речи парты оборудуются дыхательными тренажерами и индивидуальными зеркалами для проведения речевой зарядки, звуковыми линейками, сигнальными табличками для автоматизации звукопроизношения и т.д. Предусматривается наличие специальных таблиц, алгоритмов, памяток. Обязательным является соблюдение единых требований к речевому режиму на всех уроках и во внеурочной деятельности.

В целом такая организация обучения является комфортной для ребенка с ОВЗ, обеспечивает наибольшую самостоятельность, поддерживает оптимальную работоспособность, возможность полноценного восприятия и переработки информации. В работе с младшими школьниками с ОВЗ по формированию УУД используются общепринятые технологии, методы и приемы. Ведущую роль в формировании УУД играет подбор содержания, разработка конкретного набора наиболее эффективных, ярких и интересных учебных заданий. Но учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ предполагает использование специфических подходов к обучению.

Таким образом, к основным положениям, отражающим специфику работы относят:

- создание полисенсорной основы обучения, опора на сохранные анализаторы, формирование механизмов компенсации;
- дифференциация требований в зависимости от сложности структуры нарушения;
- адаптация инструкций, последовательность предъявления заданий;
- рациональная дозировка и разнообразие видов работ, более частая смена деятельности в структуре урока;
- алгоритмизация работы, использование вспомогательных знаково-символических средств, планов, памяток, образцов;
- строго поэтапное обучение выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, самоконтролю, самоанализу и самооценке результатов деятельности;
- увеличение времени на выполнение заданий, изучение словесного и наглядного материала;
- связь теоретического материала с практическим жизненным опытом;
- многократное повторение в различных формах для более прочного закрепления материала;
- объективная оценка деятельности с учетом потенциальных возможностей ребенка;
- оказание индивидуальной помощи различного характера (направляющая, стимулирующая и обучающая).

В целом важнейшими требованиями к организации образовательного процесса выступают определение содержания соответствующей деятельности, выработка путей активизации и перевода ребенка в позицию субъекта познания, учебного труда и общения.

Еще одним важным моментом организации образовательного пространства является организация комплексного коррекционного сопровождения младших школьников с ОВЗ с целью развития у них функциональных предпосылок формирования УУД [3].

В начале учебного года в рамках работы школьного консилиума рекомендуется разрабатывать индивидуальный коррекционный маршрут для каждого ученика с ОВЗ. Учащиеся получают помощь специалистов службы сопровождения (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, тифлопедагога и др.) [1].

Например, учителем-логопедом осуществляется коррекция дефектов произношения, обогащение словарного запаса и формирование грамматического строя речи, развитие связной диалогической и монологической речи. Все эти предпосылки обеспечивают успешное формирование коммуникативных УУД. Занятия учителя-дефектолога способствуют развитию функциональных предпосылок познавательных УУД: проводится работа по развитию мыслительных операций (анализ, сравнение, классификация, обобщение), развитию свойств внимания и памяти. Педагог-психолог охватывает сферу личности и эмоционально-волевых проявлений: формирует адекватную самооценку, навыки саморегуляции поведения, корригирует страхи и тревожность и т.д. Все это способствует успешности

формирования личностных УУД. Объем и направленность коррекционных курсов определяется учебным планом для каждой категории детей.

Библиографический список

1. Исаева И.Ю. Особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в начальной школе // Научная мысль: традиции, инновации: сб. науч. трудов с межд. участ. Выпуск 4 / под ред. С. С. Великановой, А. К. Макаровой, Н. Ф. Ганцен. [электронный ресурс] – Краснодар, 2015. – С. 56-59

2. Неретина Т. Г. Программа коррекционной работы школы. - Магнитогорск, 2014. – 32 с.

3. Тупоногов Б.К. Дефектологические принципы построения коррекционно-педагогического процесса // Дефектология. – 2013. - №5. – С. 55-62.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.

УДК 378.172; 379.178

Родин Ю. И., Лушникова Е.Н., Оздоровление детей старшего дошкольного возраста в театрализованных играх

Родин Юрий Иванович

Московский педагогический государственный университет
Rodin_Yurii@mail.ru

Rodin Yurii Ivanovitsch

Moscow pedagogical State University

Лушникова Елена Николаевна

Московский педагогический государственный университет
lushnikova73@bk.ru

Lushikova Elena Nikolaevna

Moscow pedagogical State University

Аннотация: в статье представлена психолого-педагогическая модель сохранения физического и психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста средствами физического воспитания и театрализованных игр.

Ключевые слова: физическое и психологическое здоровье, дети дошкольного возраста, средства физического воспитания, театрализованные

игры.

Abstract: article presents the psycho-pedagogical model of preserving physical and psychological health of children under school age means physical education and theatrical games.

Keywords : the physical and psychological health, children of preschool age, physical education, drama and games.

Отличительной особенностью современных научных изысканий в области здоровьесбережения дошкольников является узкодисциплинарный подход, который заключается ограничением, в зависимости от научного направления, интересов ученых физическим, психическим или психологическим здоровьем детей. В последние годы намечается смена вектора научного поиска в сторону исследования факторов предупреждения физического и психического нездоровья психологическими и педагогическими средствами, разработкой профилактических мероприятий, направленных на сохранение полноценного здоровья детского населения. Последнее невозможно без валеологического воспитания ребенка [4].

Одним из средств формирования у дошкольников знаний о здоровье как о ценности, умений и навыков здоровьесбережения являются театрализованные игры. Знакомство с произведениями искусства, посвященным проблемам здоровьесбережения в сочетании с уникальными возможностями средств физической культуры в познании телесности и психики создают благоприятные условия для формирования осознанного отношения к своему здоровью и, как следствие, может благоприятно сказаться на состоянии здоровья детей дошкольного возраста [1].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы предположили, что комплексное применение средств физического воспитания и театрализованных игр будет способствовать сохранению и укреплению здоровья детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования нами была разработана педагогическая модель сохранения физического и психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста. При ее разработке мы опирались на принципы здоровьесберегающей деятельности, которые условно разделили на две группы. В первую группу вошли принципы, определяющие содержание, организационные формы и методы обучения здоровьесберегающей деятельности детей. Принцип сознательности и активности, ориентировал на формирование у дошкольников понимания, устойчивого интереса, осмысленного и ответственного отношения к своему здоровью, наличие у детей высокой степени самостоятельности, инициативы и творчества, использования активных форм и методов здоровьесберегающего обучения и воспитания. Реализация принцип наглядности способствовала связыванию чувственного восприятия с мышлением. Принцип систематичности и последовательности реализовывался посредством системы подготовительных и подводящих упражнений. Принцип повторения ориентировал на выработку

динамического стереотипа здоровьесберегающего поведения. Реализация принцип доступности и индивидуализации способствовала исключению негативных и вредных последствий для организма и психики детей вследствие чрезмерных требований и заданий. Принцип непрерывности отражал закономерности построения педагогики оздоровления как целостного процесса. Он тесно связан с принципом системного чередования нагрузок и отдыха. Принцип цикличности ориентировал на повторение и последовательность здоровьесберегающих занятий. Принцип комплексного междисциплинарного подхода к воспитанию и оздоровлению дошкольников нацеливал на тесное взаимодействие педагогов, психологов и медицинских работников. Принцип всестороннего и гармонического развития личности ориентировал педагогический процесс на всестороннее физическое, интеллектуальное, духовное, нравственное и эстетическое развитие личности ребенка. Модель здоровьесбережения разрабатывалась также с учетом возрастных и индивидуальных возможностей дошкольников.

Во вторую группу вошли принципы здоровьесбережения, выражающие специфические закономерности педагогики оздоровления. Принцип «Не навреди природе ребенка» соотносим с принципом природосообразности Я.А. Коменского. Принцип гуманизации предполагал приоритет личностного, индивидуального развития ребенка. Принцип субъект-субъектного взаимодействия – инициативность ребенка в здоровьесберегающей деятельности, педагогической поддержки – помощь педагога ребенку, испытывающему трудность, снятие у него эмоционального напряжения и дискомфорта. Принцип профессионального сотрудничества и сотворчества – взаимодействие специалистов и воспитателей, сотрудничество с семьями воспитанников.

Средствами здоровьесбережения выступали: физические упражнения, оздоровительные силы природы, санитарно-гигиенические средства, театрализованные игры. Физические упражнения и подвижные игры применялись на занятиях, физкультминутках, подвижных переменах, при проведении физкультминуток, оздоровительной, пальчиковой, корригирующей, дыхательной, гимнастики, психогимнастики.

Оздоровительное значение факторов природы учитывались при проведении физкультурных занятий на свежем воздухе; приеме солнечных и воздушных ванн на прогулках, проведении закаливающих мероприятий, водных процедур, фито-арома-витамино-терапии, ингаляций. Большое внимание уделялось соблюдению санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами; личной и общественной гигиены; режима дня, двигательной активности, питания, сна; привитию детям элементарных санитарно-гигиенических навыков, включая, использования носового платка при чихании и кашле, формированию здорового образа жизни. В качестве здоровьесберегающих средств широко использовался массаж, самомассаж, психогимнастика.

Театрализованные игры проводились в виде игр-драматизаций (инсценирование потешек, песен, сказок, небольших

литературных текстов, творчество детей на физкультурных занятиях) и театрализованных действий (спортивные праздники, физкультурный досуг).

Процесс здоровьесбережения носил модульно-игровой характер. Основными игровыми модулями были: «Наше здоровье», «Наш организм», «Солнце, воздух и вода - наши лучшие друзья». Основное содержание игровых модулей составляли разнообразные физические упражнения, игры и игровые упражнения с использованием основных движений, доступных детям дошкольного возраста, а также театрализованные игры.

Каждый модуль включал три этапа: знакомство с темой, подготовка и проведение спортивного праздника, вечера досуга, создание мультфильмов по рисункам детей. На каждом этапе игровой темы решались конкретные педагогические задачи.

Основной задачей первого этапа было знакомство с темой. Этому предшествовала предварительная подготовка педагога, которая заключалась: в разработке плана театрализованного представления (спортивного праздника), обсуждение его совместно с детьми, подготовке педагогом необходимого инвентаря и оборудования, наглядного материала и других, необходимых проведения спортивного праздника.

Затем, педагог обсуждал сценарий праздника вместе с детьми, продумывал оформление игрового пространства.

В рамках второго этапа дети разучивали роли, осваивали необходимые для этого движения. Основными средствами реализации данного этапа были разнообразные физические упражнения, подвижные игры, игровые задания, обеспечивающие выполнение ребенком взятой на себя роли (ролей).

В процессе обучения двигательным действиям широко использовался игровой метод в сочетании со строго-регламентируемым и вариативным методом обучения, различные формы организации детей на занятиях (фронтальной, групповой, индивидуальной).

В процессе подготовки к празднику на занятиях и других формах совместной деятельности педагога с детьми создавалась воображаемая ситуация в соответствии со сценарием театрализованно-игрового действия (спортивного праздника), осуществлялось педагогическое руководство детской театрализованно-игровой деятельностью.

Третий этап (заключительный) – театрализованное представление (спортивный праздник). Этот этап предусматривал проведение праздника. На спортивный праздник в качестве зрителей (его активных участников) приглашались родители и другие члены семьи. Тем самым создавалась ситуация соперничества театрализованно-игровым действиям детей наиболее значимыми для них людьми что придавало деятельности дошкольников определенную социальную значимость.

Экспериментальная модель реализовывалась в следующих психолого-педагогических условиях:

- целенаправленный отбор театрализованных игр, способствующих формированию у старших дошкольников валеологических знаний, умений и навыков в области здоровьесбережения;

- осуществление руководства творческой деятельностью детей в театрализованной игре в соответствии с принципами гуманистической направленности, интеграции (объединение в театрализованной игре разных видов искусства и деятельности), творческого взаимодействия взрослого и ребенка (сотворчества в художественно-эстетической деятельности);

- стимуляция творческой деятельности и воображения детей посредством моделирования творческих ситуаций, введения детей в художественный образ методом беседы;

- создание воображаемой игровой ситуации «как буд-то», за счет использования игровой формы проведения занятий;

- постепенное усложнение содержания театрализованно-игровых модулей и отдельных занятий в соответствии с возрастными возможностями и интересами детей;

- использование игрового метода в сочетании со строго-регламентируемым и вариативным методом обучения использования здоровьесберегающих средств;

- поддержание на занятиях по физическому воспитанию и в режиме дня достаточной двигательной активности детей за счет разумного подбора физических упражнений и организации воспитанников;

- учет игрового и двигательного опыта ребенка при распределении ролей, а также при проведении игровых упражнений.

В процессе реализации экспериментальной модели на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения Школа 1465 им. адмирала Н.Г. Кузнецова Дошкольное отделение № 6 г. Москвы с сентября 2015 по май 2016 года изучалось состояние физического и психологического здоровья 40 детей старшего дошкольного возраста. Физическое здоровье детей оценивалось по показателям физического развития, физической подготовленности и заболеваемости в течение года [5]. Состояние психологического здоровья дошкольников анализировалось с использованием методик на изучение эмоциональной сферы, агрессии, тревожности и самооценки детей. Для выявления состояния эмоциональной сферы ребенка, наличия агрессии, ее направленности и интенсивности мы использовали диагностическую методику М.А. Панфиловой «Кактус» и методику С.В.Велиевой «Паровозик». Состояние тревожности у дошкольников изучалась с использованием шкала личностной тревожности А. М. Прихожан (детский вариант). Для исследования самооценки ребенка мы воспользовались методикой С.Г. Якобсон, В.Г. Щур «Лесенка». Сформированность у детей знаний о здоровье, факторах, средствах и условиях его сбережения нами было разработано творческое задание «Беседа о здоровом образе жизни» [2, 3, 6].

До эксперимента, в сентябре 2015 года при обследовании были выявлены две подгруппы детей. В первую подгруппу составило большинство дошкольников в ее вошли физически и психологически благополучные дети. Они были адаптированы жизни в детском коллективе, к условиям жизнедеятельности в ДООУ, активно занимались физическими упражнениями, не испытывали трудностей в игровой, продуктивной деятельности, общении со

сверстниками. У них преобладало позитивное и негативное низкой степени эмоциональное состояние. Для большинства дошкольников была характерна адекватная и адекватно завышенная и завышенная самооценка, переживание агрессии находилось в рамках нормы.

Во второй подгруппе были дети с признаками физического нездоровья и социально-психологической дезадаптации в пределах нормы. Это часто болеющие дети, их физическое развитие было несколько ниже средневозрастных показателей. У них наблюдалась повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, негативное и негативное низкой степени эмоциональное состояние, зависимость поведения, неадекватная завышенная или заниженная самооценка, переживание агрессии, ярко выраженный эгоцентризм, скрытность, осторожность, стремление к домашней защите.

Дети обеих подгрупп были лучше осведомлены в элементарных вопросах о здоровье, необходимости его поддержания санитарно-гигиеническими средствами и средствами физического воспитания. В меньшей степени у дошкольников были сформированы представления о необходимости соблюдения режима дня, рационального сбалансированного питания.

На формирующем этапе эксперименте все дети были условно разделены на 2 группы, получившие название «экспериментальная» и «контрольная». Обе группы до эксперимента находились на примерно одинаковом уровне физического и психологического здоровья. В каждую группу вошло по 75 % испытуемых с нормальными состоянием здоровья и по 25 % дошкольников с незначительными в пределах нормы отклонениями физического здоровья и социально-психологической дезадаптации.

Результаты психолого-педагогического эксперимента в июне 2016 года свидетельствуют о заметном улучшении состоянии здоровья детей, в частности, в показателях их физического развития.

При анализе состояния психологического здоровья нами также были выявлены положительные изменения. Они заключались в преобладании у детей позитивного и негативного низкой степени эмоционального состояния, адекватной и адекватно завышенной самооценки, переживании агрессии в рамках нормы, наличии свойственного для дошкольного возраста эгоцентризма, стремления к домашней защите. Причем, положительные изменения в состоянии физического и психологического были более выражены у детей, занимавшихся по экспериментальной программе оздоровления с использованием средств физического воспитания и театрализованных игр.

Благотворное влияние на состояние здоровья занятий по экспериментальной программе проявилось также в результатах наблюдения за заболеваемостью детей ОРВИ и ОРЗ в течение года. В обеих группах заболеваемость детей возрастала в осенне – зимний период, а начиная с марта месяца постепенно снижалась. Более высокий уровень заболеваемости в течение года наблюдался у детей контрольной группы.

Дети экспериментальной групп стали также лучше осведомлены своих сверстников из контрольной группы в вопросах здоровьесбережения.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили наше

предположение, согласно которому, комплексное применение средств физического воспитания и театрализованных игр способствует улучшению состояния здоровья детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Белозорова, Л. А. Арттерапия, как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний дошкольников / Автореф. на соискание уч. степени канд. психол наук. – Курск, 2010. – 30 с.
2. Панфилова М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.
3. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика . – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 2000г. – 304 с.
4. Родин, Ю.И. Проблема здоровья человека сквозь призму культуры и образования / Ежемесячный научный журнал Национальной ассоциации ученых № 2, 2015 (7) / 2015 часть 8. С. 132 – 135.
5. Родин, Ю.И. Диагностика физического и психического развития детей дошкольного возраста (методические рекомендации / – Тула: Издательство Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2006. – 63 с.
6. Щур В.Г., Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей. Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982.

УДК 37.02

Скрипкин И.Н. К вопросу о качестве знаний учащихся в системе профильного обучения

The issue of quality of knowledge of pupils in profile education

Скрипкин Иван Николаевич

Липецкий казачий институт технологий и управления, г. Липецк

Ivan-skripkin@yandex.ru

Skripkin Ivan Nikolaevitch

Cossack Lipetsk Institute of technology and management

Аннотация. В работе рассматривается специфика профильного обучения, основные принципы его реализации в школе и влияние на качество знаний учащихся. В статье аргументировано доказывается позитивное влияние профильного обучения на рост качества знаний обучающихся школы.

Ключевые слова: образование, профильное обучение, качество знаний учащихся школы.

Abstract. The paper discusses the specificity of school education, the basic principles of its implementation in the school and the impact on the quality of students' knowledge. The article convincingly proved the positive impact of specialized education on the growth of quality of knowledge of students of the school.

Key words: education, vocational training, the quality of knowledge of pupils of the school.

Современное информационное общество предъявляет новые требования к качеству образования. Специфика современной системы образования состоит в том, что она должна быть способна не только вооружать обучающегося знаниями, но и формировать у него потребность в непрерывном самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями, создавать возможности для отработки умений и навыков самообразования. Однако российское образование сегодня еще резко отстает от современных требований, что заставляет переосмыслить его цели, по-новому сформулировать планируемые результаты. Анализ развития системы образования в России позволил сделать вывод о том, что повышать качество знаний учащихся в современных условиях следует не отдельными мерами, а изменением всего учебного процесса, который должен быть направлен не на механическую передачу знаний от учителя к ученику, а на раскрытие и развитие познавательных способностей каждого школьника. Развивать познавательные способности школьников, как показывает опыт работы школ-гимназий и школ-лицеев, возможно средствами профильного обучения. В связи с этим считаем правомерным, в рамках системного подхода, рассматривать влияние не отдельных элементов, а всей системы профильного обучения на качество знаний учащихся.

Анализируя особенности состояния проблемы определения, проверки и оценки знаний, следует отметить, что эта проблема многогранна и рассматривалась исследователями в самых различных аспектах. Опубликовано большое количество работ, касающихся функций, методов, принципов проверки и оценки знаний, общих и частных вопросов оценки.

Изучение нормативных документов и публикаций по проблеме профильного обучения, позволило нам сформулировать понятие качества знаний учащихся при профильном обучении: **качество знаний учащихся определяется подготовкой всесторонне развитой личности, способной к самостоятельному жизненному выбору, активной социальной адаптации, к началу трудовой деятельности и получению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию.** Философское обоснование профильного обучения позволяет уточнить понятие «всесторонне развитая личность», а именно: **всесторонне развитая личность – учащийся, получивший знания, умения, навыки в ходе учебно-воспитательного процесса в соответствии со своими познавательными интересами и познавательными способностями.** Из этого определения ясно, что нельзя трактовать это понятие однозначно применительно ко всем категориям учащихся. Заранее заданная трактовка приводит к игнорированию

индивидуально-познавательных качеств учащегося, что ведет к падению мотивации среди учеников к получению новых знаний и, в целом, к ухудшению уровня подготовки выпускников школ, о чем свидетельствует опыт советской педагогики. Ориентированность качества знаний учащихся на их познавательные способности и интересы составляет специфику качественного образования в условиях профильного обучения.

Сформулированное нами определение качества знаний учащихся при профильном обучении раскрывается через анализ системы профильного обучения: определение его специфики, структуры и содержания.

Под профильным обучением в современной общеобразовательной школе понимается специализированная образовательная система, отличительными признаками которой являются:

1) формирование классов определенного профиля, начиная с предпрофильного 8-го, ведущие учебные предметы в которых имеют достаточно четкую профессиональную направленность;

2) включение в учебный план элективов и факультативов, раскрывающих содержание конкретного направления профессиональной деятельности;

3) трудовая подготовка школьников тесно увязывается с их подготовкой по соответствующему профилю;

4) отработка профилей предполагает кооперацию старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Рост качества знаний при профильном обучении осуществляется за счет вариативности в процессе обучения и ориентировании подрастающего поколения на выбор будущей профессии. Таким образом, профильная дифференциация – создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различны. Данный вид дифференциации осуществлялся либо в рамках селективной системы (профильный класс), либо в рамках элективной системы (свободный выбор учебных предметов для изучения на базе инвариантного ядра образования).

Сущность профильной дифференциации заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей школьников с целью максимального их развития в избранном направлении. При этом следует отличать профильное обучение от углубленного обучения, которое также предполагает в процессе обучения сделать упор на более глубоком изучении выбранного предмета (предметов). Различие профильного и углубленного изучения заключается главным образом в степени специализации и, как следствие, в глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента школьников. Углубленное изучение предполагает высокий уровень подготовки школьников, который позволяет достичь высокого качества знаний, но ограничивает число учащихся. Профильное обучение является более демократичной и широкой формой дифференциации школы на

старшей ступени. В каждом из профилей преимущественное внимание уделяется группе профилирующих предметов, на изучение которых отводится существенная доля общего времени. Тем самым для профилирующих предметов компенсируются потери учебного времени за счет общего сокращения учебной нагрузки.

Итак, профильность – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющего за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования и на этой основе повышать качество знаний школьников.

Главная задача образования, основанного на принципах профильного обучения, заключается в развитии способностей ребенка и его профессиональном ориентировании. Поэтому профильное обучение, которое базируется на принципах дифференциации, направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. То есть профильное обучение индивидуализирует содержание образования и ориентирует его на образовательные потребности молодых людей, удовлетворяя тем самым их образовательные запросы, и на этой основе повышает качество их знаний.

Исследование результатов обучения учащихся в профильных классах в школах, где учебный процесс строится на основе принципов профильного обучения, показывает рост качества знаний учащихся за счет индивидуализации содержания образования.

В организационно-педагогическом аспекте профильное обучение может базироваться на следующих компонентах. Во-первых, оно может

предоставить возможность учащимся на более глубоком уровне изучать те предметы, которые им импонируют. Во-вторых, учащиеся могут изучать все предметы на повышенном уровне. В-третьих, профильное обучение может ориентироваться на подготовку учащихся к обучению в вузе. В-четвертых, - на социально-трудовую подготовку. Исходя из названных компонентов, можно выделить принципы комплектования групп профильного обучения:

- 1) профильное обучение на основе предметного принципа (гуманитарный профиль, математический профиль и др.);
- 2) профильное обучение по уровням сложности;
- 3) профильное обучение как подготовка к поступлению в вуз;
- 4) профильное обучение по сферам социально-трудовой деятельности (технико-технологический, сервисный профили).

Анализ структуры и содержания профильного обучения позволяет утверждать, что ее реализация в современных школах позволит построить личностно-ориентированный учебный процесс, позволяющий учащимся реализовать свои познавательные интересы и подготовиться к осознанному выбору будущей профессии. Введение профильного обучения в образовательный процесс школы позволяет добиваться повышения качества знаний учащихся за счет:

- учета индивидуальных способностей и познавательных интересов детей в учебном процессе;

- индивидуализации содержания образования, базирующегося на сочетании базовых курсов (обязательных для изучения) и выбираемых профильных и элективных курсов, позволяющих удовлетворить личные познавательные интересы;

- использования различных дидактических методов в профильных классах, присущих профильному обучению: увеличения самостоятельной познавательной деятельности, лекционно-семинарских форм проведения занятий, практической деятельности, особое место в которой принадлежит проектной деятельности;

- ориентирования учащихся на выбор будущей профессии, осуществляемой через предпрофильную подготовку и обучения в профильных классах; профориентирование повышает ценность получаемых учеником знаний, так как он осознает их важность и необходимость для продолжения обучения в профессиональном учебном заведении;

- разнообразия принципов комплектования профильных классов (на основе предметного принципа, по уровню сложности и т. д.), позволяющего ученикам выбрать нужный профильный класс.

Таким образом, система профильного обучения обладает рядом характеристик, позволяющим повысить качество знаний учащихся. Поэтому реформирование отечественной системы образования в настоящее время связано с реализацией профильного обучения в школах.

УДК 37.012

Тыртычная Г.Н., Филозоп А.А. Подготовка замещающей семьи к половому воспитанию приемного ребенка

Preparing adoptive families to sex education of the adopted child

Тыртычная Галина Николаевна

КУ ВО «Детский дом города Воронежа», г. Воронеж
galina.tyrtychnaya@inbox.ru

Филозоп Александр Анатольевич

ГБОУ ВПО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж
1510alex@mail.ru

Tertychna Galina Nikolaevna

Orphanage of the city of Voronezh, Voronezh

Filozop Alexander Anatolyevich

Voronezh state medical University named after N.N. Burdenko, Voronezh

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты подготовки замещающей семьи к половому воспитанию приемного ребенка.

Ключевые слова: замещающая семья, половое воспитание, приемный

ребенок.

Abstract. The article discusses the main aspects of training foster families to sex education of the adopted child.

Keywords: foster family, sex education, adopted child.

Целью программы подготовки граждан, изъявивших желание принять ребенка, оставшегося без попечения родителей, на воспитание в семью (усыновить/удочерить, взять под опеку/попечительство), является повышение уровня социально-личностной, психолого-педагогической и социально-правовой компетентности замещающих родителей, а также профилактика кризисных ситуаций в замещающей семье [2].

Психолого-педагогическая подготовка замещающих родителей к половому воспитанию приемных детей выступает одной из важных составляющих процесса формирования базовых компетенций, необходимых замещающим родителям для успешного развития и социализации ребенка в условиях семьи.

В последние годы взгляды на половое воспитание в нашем обществе стали еще более противоречивыми. Существует осознание необходимости вырабатывать у детей правильное отношение к широкому спектру вопросов, касающихся половых различий, однако мнения относительно того, кто и чему следует учить, сильно расходятся.

Наша практика работы с кандидатами в замещающие родители показывает: у большинства семей нет ясного понимания, что включает в себя понятие «половое воспитание», будущие родители не чувствуют себя способными проводить половое просвещение детей, а многие кандидаты и вовсе отрицают необходимость полового воспитания ребенка в семье. В связи с этим приобретает особую актуальность рассмотрение основных аспектов психолого-педагогической подготовки замещающей семьи к половому воспитанию приемного ребенка.

Программа подготовки замещающих родителей должна включать в себя, как теоретическое (лекционное), так и практическое занятие по теме: «Особенности полового воспитания приемного ребенка». Основные задачи этих занятий можно сформулировать следующим образом:

- 1) формирование представлений замещающих родителей о половом воспитании и существующих проблемах полового воспитания приемных детей;
- 2) обогащение психолого-педагогических знаний замещающих родителей о половой идентификации приемных детей;
- 3) обогащение психолого-педагогических знаний замещающих родителей о формировании гендерной идентичности приемных детей;
- 4) формирование родительских компетенций, необходимых для полового просвещения и полоролевой социализации детей в замещающей семье.

В рамках лекционного занятия у кандидатов в замещающие родители формируются представления о том, что половое воспитание ребенка

осуществляется в процессе его полоролевой социализации, которая является неотъемлемой частью общего процесса социализации и включает в себя три компонента [1]:

- 1) развитие представлений о себе, как о представителе определенного пола (мальчик и девочка),
- 2) возникновение полоролевых предпочтений и ценностных ориентаций, соответствующих полу;
- 3) возникновение полоролевых форм поведения.

Таким образом, понятие «половое воспитание» следует рассматривать как комплекс воспитательных и просветительных воздействий на ребенка, направленных на овладение им нормами поведения, свойственными представителям его пола. Иными словами, половое воспитание – это особая часть *нравственного воспитания*, специфическим предметом которого является воспитание отношений человека одного пола к другому и связанных с этим сложных навыков поведения и самоконтроля.

Очень важно, чтобы замещающие родители осознали, что проблемы полового воспитания нельзя сводить только к сфере сексуальных отношений. Задачи полового воспитания ребенка в замещающей семье охватывают весь спектр проблем пола, половых различий и полового поведения. А основная цель полового воспитания - способствовать гармоничному развитию ребенка, полноценному формированию полового поведения, содействовать укреплению физиологических и нравственных основ брака и семьи.

Кроме того, кандидаты в замещающие родители должны получить информацию о том, что каждому обществу присущи определенные гендерные стереотипы, т.е. распространенные представления о том, какие свойства и модели поведения характерны для мужчин и женщин, какое поведение считается правильным для представителей того или иного пола. На практическом занятии в рамках групповой дискуссии следует обсудить:

- какие гендерные стереотипы доминируют в современном российском обществе;
- какие положительные и отрицательные стороны имеет каждый из названных гендерных стереотипов;
- какие из этих стереотипов разделяют сами кандидаты в замещающие родители;
- какое влияние гендерный стереотип может оказать на построение взаимоотношений с ребенком (в зависимости от пола ребенка и родителя) и на процесс его полоролевой социализации в конкретной замещающей семье.

Важным методическим аспектом успешного освоения кандидатами в замещающие родители темы «Особенности полового воспитания приемного ребенка» является применение в процессе обучения активных методов обучения, таких как проблемная лекция, групповая дискуссия, кейс-метод, элементы психологического тренинга.

Содержание воспитательных компетенций, формирующихся у замещающих родителей в процессе психолого-педагогической подготовки, необходимые для гармоничной полоролевой социализации приемного ребенка

можно представить следующим образом [2]:

1) *компетенция познавательной деятельности*, т.е. постановка и решение познавательных задач в процессе полового воспитания; способность к нестандартным решениям проблемных ситуаций по вопросам пола, половых различий и полового поведения;

2) *компетенции деятельности*: осуществление полового воспитания и просвещения в процессе игры, совместного досуга; способность планировать, проектировать, обучающее и воспитательное воздействие на ребенка по вопросам пола в различных способах построения родительско-детских отношений.

В заключении следует отметить, что наряду со специальными знаниями и практическими компетенциями в сфере полоролевой социализации детей, замещающие родители должны осознать и принять базовые установки на процесс воспитания приемного ребенка, без которых гармоничные родительско-детские отношения в замещающей семье невозможны:

1) родители должны достигать полного взаимопонимания во всех, как важных, так и незначительных вопросах воспитания ребенка;

2) родители должны быть искренними и систематически обсуждать между собой все вопросы, относящиеся к воспитанию ребенка, к стимулированию его физического и духовного развития;

3) слова и дела родителей – это самый главный пример для ребенка.

Библиографический список

1. Алексеев Б.Е. Полоролевое поведение и его акцентуации. - СПб.: Речь, 2006. - 144 с.

2. Тыртычная Г.Н., Филозоп А.А. Компетентностный подход в организации процесса подготовки кандидатов в приемные родители // Современный взгляд на будущее науки / сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович, 2015. - С. 201-204.

Теория и методика дошкольного образования

УДК 37

Васильева М.И. Особенности процесса освоения среды детьми дошкольного возраста

Features of process of mastering of environment the children of preschool age

Васильева Марина Ивановна

Колледж педагогического образования, информатики и права
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

Vasileva Marina Ivanovna

College of pedagogical education and right
Khakas state University the named after N.F.Katanov

Аннотация. Организация развивающей среды требует создания условий для освоения её ребенком. Процесс освоения включает в себя несколько фаз: контакт ребенка со средой, сбор информации о её качествах и активное взаимодействие с ней.

Ключевые слова: среда, освоение среды ребенком, педагогические условия

Abstract. Organization of developing environment requires terms for mastering by her child. A mastering process is plugged in itself by a few phases, supposing the contact of child with an environment, collection of information about her internalss and active co-operation.

Keywords: environment, mastering of environment, pedagogical terms a child

Образовательная среда современного учреждения должна выполнять разнообразные функции: развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную и др. Но самое главное – она должна способствовать развитию самостоятельности и самодеятельности ребенка. Для развития субъектности ребенка необходимо создать такие педагогические условия, которые бы позволяли ребенку ощущать себя хозяином этой среды. Ребенок дошкольного возраста по отношению к окружающему миру занимает открытую позицию исследователя и деятеля, этому способствует его природная любознательность, способность к соучастию, сопереживанию, «оживлению» предметов. Позиция “исследователя” характеризуется освоением физических качеств, свойств, материалов; позиция “деятеля” - приобретением способностей творческого общения с миром, где ребенку в наглядной форме собственной деятельности открываются ценности окружающего мира. В обеих позициях ярко проявляется зрительно-двигательная и эмоционально-чувственная активность. Ребенок участвует в процессе освоения всем своим существом. Его собственное жизненное пространство включает не только физический мир, но и отношение к нему, в виде чувств, привязанностей, симпатий.

Ряд современных отечественных исследователей (Горбань О.А., Ермолаев А.П., Любимова Г.Н., Москаева А.С., Переверзев А.Б.) характеризуя процесс освоения ребенком среды, отмечают роль его тела. Дошкольник познает окружающее пространство через активное перемещение в нем, проживая и буквально промеряя его своим телом, которое становится чем-то вроде измерительного прибора. Опытным путем ребенок открывает то, что его тело является “универсальным модулем” [3], по отношению к которому оцениваются параметры внешнего пространства. Взаимодействуя с предметами, ребенок проживает расстояния между ними, их величину и форму,

тяжесть и плотность и одновременно познает физические параметры собственного тела, ощущает их единство и постоянство. Благодаря этому у него формируется образ собственного тела - необходимая константа в системе пространственных координат. Играя своим телом, он фиксирует различные ощущения и чувства, и переосмысливает таким способом предметы.

Рассматривая механизм освоения среды, ученые (Пиаже Ж., Мухина В.С. и др.), считают, что он берет начало в бессознательной идентификации, соотношении себя с ближайшим окружением. В дошкольном возрасте при протекании этого процесса ярко прослеживается игровое начало, то есть допускается условность, фантастичность, ирреальность ситуации.

Исследователь Е. А. Диченская представляет процесс освоения в виде последовательных операций: незнакомый внешне предмет, несущий чуждую информацию, расшифровывается, декодируется, делается “своим” посредством погружения, “вживания” в среду. В результате возникает динамическая система “ребенок - предмет”, способствующая интериоризации, усвоению реальности посредством преобразования явлений и вещей во вторичную умозрительную чувственность.

Освоение представляет собой сложный динамический процесс, поэтому в общеметодологическом плане значимо суждение В.В. Давыдова: “Присвоение есть не пассивное приспособление индивида к сложившимся условиям общественной жизни. Оно выступает как результат активной воспроизводящей деятельности человека, овладевающего исторически выработанными способами ориентации в предметном мире...” [1, с. 23]. Характеризуя сам процесс освоения действительности, В.В. Давыдов указывает на единство в нем предметно-созидательного, образовательного и человеко-созидательного аспектов. Он отмечает, что освоение человеком природной и социальной действительности “включает в себя практическое овладение предметным миром, общественное присвоение ценностей, усвоение логики предмета и деятельности, воспроизводство человеческих потребностей, творческих потенций и способностей” [1].

В освоении природной среды ребенком выделяется три последовательные фазы. Процесс освоения начинается с контактной, что означает вчувствование, настройку. Затем следует ориентировочная фаза, то есть сбор информации. Заключительной фазой является фаза активного взаимодействия.

В результате анализа позиций различных ученых об освоении детьми окружающей среды можно представить его механизм как такое взаимодействие ребенка и окружающей среды (предметной, природной, социальной), в результате которого происходит развитие эмоционально-перцептивной сферы, обогащение детских видов деятельности, расширение опыта пространственного поведения.

Недифференцированность детского восприятия, неотделимость его от моторики и непосредственного аффекта, создает особое ощущение раскованности, органической связи с миром, суждение об окружении по аналогии с собой, способности вступать в чувственный контакт-диалог со средой. Я Корчак писал, что светлый ребячий демократизм не знает иерархии,

близки ему собака и птица, ровня бабочка и цветок, в камушке и ракушке он видит брата, ребенок не знает, что душа только у человека. Перечисленные качества характеризуют эмпатию. Сущность эмпатии заключается в постижении эмоционального состояния другого человека, предмета, явления, путем соотнесения, проникновения, уподобления, вчувствования. В самом широком смысле вчувствование обозначает процесс переноса переживаний и внутренних вчувствований на воспринимаемые предметы внешнего мира.

Анализируя анимизм, А. Валлон пишет, что склонность ребенка к одушевлению неживой природы объясняется тем, что причинно- следственные связи между ним и окружающими людьми предшествуют в его опыте другим типам причинности, в силу чего ребенок приписывает черты подобной социальной причинности всем явлениям окружающей его действительности.

В общий процесс освоения среды обязательно включается и элемент ее познания, выработка определенного отношения к ней. Открытие “новизны” в окружающем мире рождает у детей глубокий познавательный интерес. Ребенок выступает как исследователь, самостоятельно выбирающий различные способы воздействия на него, при этом у него ярко выражена установка на получение чего-то нового, неожиданного. Движущей силой этого процесса является мощная потребность в новых впечатлениях, побуждающая исследовать окружающие предметы, явления и даже людей.

Вопросы развития детского экспериментирования как деятельности интересны и актуальны в современной педагогике, психологии. Под экспериментированием понимается исследование объекта или ситуации путем управления условиями (переменными, факторами). По данным Ж. Пиаже, А. Диметру, Дж. Флейвелла, дошкольники могут исследовать и понимать ситуации только простейшего факторного взаимодействия, а именно непосредственно наблюдаемого взаимодействия не более чем двух факторов. В целом экспериментирование рассматривается как “целостная исследовательская деятельность в условиях неопределенности, включающая творческие компоненты и имеющая свои основания и достаточно эффективные механизмы” [4, с. 17].

Отмечая часто встречающуюся скованность детского мышления, навязанное стремление мыслить по готовым схемам, боязнь совершить ошибки при выполнении заданий взрослого, Н.Н. Поддьяков утверждает, что благодаря экспериментированию, мышление ребенка, в частности в процессе освоения природы, можно сделать гибким, подвижным. Данная деятельность носит высокий энергетический потенциал, сопровождаемый эмоциональным подъемом, “поэтому именно в этой деятельности очень рано и наиболее ярко проявляется общее психическое развитие детей, формируются их способности” [4, с 6].

Общеизвестно, что фактором конституирующим деятельность является ее предметность и экспериментирование не является исключением. Особое значение для развития экспериментирования как деятельности является наличие условий среды. Основываясь на требованиях к среде, обоснованными педагогами и психологами, мы отмечаем, что их соблюдение обеспечивает

развитие экспериментирования как деятельности. Среда должна быть гетерогенной и сложной, то есть состоять из разнообразия элементов, позволяющих ребенку познать всевозможные ее свойства и качества; быть связной, позволяя ребенку свободно связывать экспериментирование с другими видами деятельности, например, трудом в природе, рисованием, конструированием природных объектов и так далее. Гибкость и управляемость средой позволит ребенку максимально широко проявлять свою активность в освоении окружающего мира, а педагогу - видоизменять структуру и функции различных объектов в соответствии с педагогическими задачами. Управление средой может происходить как бы от лица самих объектов, явлений, выступающих в роли своеобразных партнеров деятельности детей.

Процесс освоения ребенком среды имеет место и в разных видах художественно-продуктивной деятельности. Дети изображают все, что они видят вокруг, через рисунок, поделку, танец, стихотворение они выражают свое отношение к окружающему, свои эмоции. Искусство - это тоже форма познания окружающего мира. Необходимо создать такие условия, чтобы ребенок имел возможность отразить в своем творчестве все богатство впечатлений, полученных от процесса проникновения в окружающий мир.

Освоение среды как правило часто связано с развивающейся в ней игровой деятельностью. В старшем дошкольном возрасте происходит развитие как творческих игр (сюжетно-ролевых, театрализованных, конструктивных), так и игр с правилами (дидактических, подвижных и т.д.). В процессе освоения мира дети связывают сюжеты своих творческих игр с конкретным природным местом, которые богаты пробуждающими фантазию деталями (сук на дереве может стать капитанским мостиком, крона черемухи - пещерой и т.д.) "Неструктурированные" природные материалы (глина, песок, вода) побуждают детей к конструированию, созданию построек, поделок, а затем обыгрыванию их, разворачиванию сюжета. Подвижные игры на свежем воздухе, безусловно, занимают важное место в жизни ребенка. Свобода движений в пространстве природной среды, большая возможность их выбора способствуют развитию данного вида игры и косвенно помогают осваивать пространство ландшафта.

Освоение среды происходит также в трудовой деятельности. Включение в педагогический процесс ежедневного, разного по формам организации, руководству и содержанию труда позволяет детям освоить среду через практическую деятельность. Осваивая природную среду, ребенок понимает, что объекты природы нуждаются в грамотном, тщательном уходе, ребенок должен видеть особенности растений, животных, уметь за ними ухаживать, опекать, оберегать, выращивать, то есть трудиться в природе. Труд в природе не только результативен и общественно значим, но он и является средством воспитания. В ходе труда у детей возрастает самостоятельность, ответственность, формируются положительные взаимоотношения, развиваются навыки планирования. Ребенок учится не только определять потребности природных объектов в процессе освоения природной среды, но и удовлетворять их в процессе труда.

Таким образом, анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет нам выделить следующее положение о том, что динамическая система «ребенок-объект среды» возникает тогда, когда дошкольник, воспринимая объект расшифровывает его логику, включает его в свою практическую деятельность. Под освоением окружающей среды понимается такое взаимодействие ребенка и среды, которое активизирует процесс развития эмоционально-перцептивной сферы, способствует формированию детских видов деятельности, обогащает опыт пространственного поведения.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика. – 1976. -№3-4. –С.4-5.
2. Дерябо С.Д. Антропоморфизация природных объектов // Психологический журнал. – 1995. -№3. – С.61-69.
3. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. –277 с.
4. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами // Вопросы психологии. – 1996. - №4. –С.14-23.

УДК 37.02

Вербовская Е.В., Ревягина Т.А. Организационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия семьи и ДОО в условиях ФГОС ДО

Organizational and methodological, psychological and pedagogical cooperation between a family and a preschool educational establishment under the conditions of the fses for preschool education

Вербовская Елена Владимировна

Нижегородский институт развития образования (ГБОУ ДПО НИРО)

Нижний Новгород

verb70@mail.ru

Verbovskaya E.V.

Education Development Institute of Nizhny Novgorod

Nizhny Novgorod

Ревягина Татьяна Александровна

Нижегородский институт развития образования (ГБОУ ДПО НИРО)

Нижний Новгород

medvezhonok.75@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения взаимодействия семьи и ДОО в условиях введения ФГОС ДО. Обосновывается актуальность проблемы, раскрываются законодательные основы социального партнерства ДОО и семьи. Анализируются научно-теоретические основы формирования родительской компетенции как интегративного личностного образования. На примере ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» представлен опыт межкафедрального взаимодействия по организационно-методическому и психолого-педагогическому сопровождению взаимодействия семьи и ДОО в г. Нижнем Новгороде.

Ключевые слова: семья, развитие личности, взаимодействие, сотрудничество, компетентность.

Abstract: This article is dedicated to the problem of organizational and methodological, psychological and pedagogical cooperation between a family and a preschool educational establishment under the conditions of the FSES for preschool education. In this article the importance of the problem is proved, legal framework of social cooperation between a preschool educational establishment and a family is determined. Scientific and theoretical basis of forming parental competence as integrative personal development is analyzed. The article presents the experience of interdepartmental cooperation in organizational and methodological, psychological and pedagogical cooperation between a family and a preschool educational establishment in Nizhny Novgorod (case study of SBEI FVE “Education Development Institute of Nizhny Novgorod”).

Keywords: family, personality development, cooperation, collaboration, competence.

Феномен детства сегодня понимается как ресурс развития страны [3].

Законодательной базой в настоящее время родители признаются равноправными участниками образовательных отношений, семья рассматривается как субъект образовательной деятельности. Так, ст. 44, п.1. Федерального закона от 29.12.2012 273-ФЗ «Закон об образовании в Российской Федерации» гласит: «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [11]. «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» (закрепляет право родителей на осуществление дошкольного образования детей в форме

семейного воспитания [6]. Согласно ст. 64, п.3 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [11], а также в соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 30 августа 2013 г. N 1014 [6], родители имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [5] в качестве одного из основных принципов дошкольного образования провозглашает «сотрудничество Организации с семьей» (п.1.4.). Одной из задач Стандарта является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» (п.1.6.). «Поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность» признается необходимым психолого-педагогическим условием реализации образовательной программы дошкольного образования (п.3.2.1).

В связи с тем, что за воспитание детей несут ответственность в первую очередь, родители, особую значимость в настоящее время приобретает не просто помощь родителям в воспитании своего ребенка, а именно формирование компетентности родителей.

Компетентность родителя - сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность родителя к реализации воспитательной функции [4]. Компетентность родителя выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности» [4, с. 16].

Родительская компетентность базируется на ключевых и сопутствующих компетенциях [2]. Ключевые компетенции имеют универсальное значение, они могут быть использованы в различных видах деятельности при решении разных воспитательных задач.

В качестве ключевых компетенций исследователями (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф.Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, С.В. Кульневич, Т.Б. Михеева, Л.И. Нестерова, Е.С. Полат, В.В Сериков, А.В. Хуторской, С.Е.Шишов и др.) рассматриваются следующие: информационная (когнитивная): включает определенный объем знаний по общим вопросам анатомии, физиологии, психологии, педагогики; мотивационная: отражает наличие социально-значимых и субъективно-значимых мотивов и потребностей реализации воспитательной функции, интерес к личностному развитию своих детей; технологическая: проявляется в овладении способами организации взаимодействия со своими детьми в процессе решения воспитательных задач; коммуникативная: предполагает ориентацию родителей на диалоговое, бесконфликтное общение; аналитическая: проявляется в умении анализировать

уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, оценивать результаты собственных достижений в личностном развитии своего ребенка.

Сложный и динамичный процесс становления родительской компетентности осуществляется как в ходе семейного самообразования, так и непосредственно при содействии педагогов образовательных организаций.

Задачи становления ключевых компетенций родителей (Л.К. Адамова, Л.П. Алексеева, В.И. Байденко, И.В. Гребенников, И.А. Зимняя, Д. А. Иванов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Е.А. Нестерова, С.С. Пиюкова, А.П. Тряпицына, Н.Ш. Тюрина, А.В. Хуторской и др.) могут быть охарактеризованы следующим образом:

1) в области информационной компетенции: содействовать обогащению знаний родителей по основам анатомии, физиологии, психологии, педагогики; способствовать активному обогащению родителями собственного информационного поля по вопросам воспитания детей в домашних условиях; конкретизировать представления о нормативных и концептуальных документах, ориентирующих на участие родителей в воспитании своих детей; уточнить и обобщить представления родителей о путях реализации собственной воспитательной функции;

2) в области мотивационной компетенции: способствовать становлению устойчивой потребности в реализации воспитательной функции; содействовать развитию интереса родителей как воспитателей детей к грамотной организации семейного воспитания, изучению личности своего ребенка и прогнозированию перспектив его развития; способствовать формированию ответственности за результаты семейного воспитания;

3) в области технологической компетенции: содействовать активному и осознанному овладению родителями умениями организации разных видов деятельности, способствующих личностному развитию ребенка в условиях семейного воспитания; способствовать формированию навыков оказания ребенку педагогически целесообразной и развивающей помощи по разным направлениям личностного развития; формировать умения, связанные с организацией свободной деятельности и семейного досуга ребенка, создания необходимого развивающего пространства;

4) в области коммуникативной компетенции: способствовать становлению основ социальной ориентации в общении со своим ребенком, предопределяющим его восприятие как равноправного партнера в межличностном диалоге; формировать способы бесконфликтного взаимодействия; обогащать сферы межличностных отношений;

5) в области аналитической компетенции: способствовать формированию осознанного отношения к необходимости анализа правомерности условий семейного воспитания; обогащать опыт рефлексии своих влияний на личностное развитие детей дошкольного возраста.

Взаимоотношения ДОО и семьи, обеспечивающие формирование родительской компетентности, в настоящее время определяются такими категориями, как: «сотрудничество» (участие в каком либо общем деле [10];

способность людей вместе работать для достижения общих целей [7]; «взаимодействие» 1. Взаимная связь явлений; воздействие различных предметов, явлений и т.п. друг на друга, обуславливающее их изменение. 2. Взаимная поддержка) [1]; «партнерство» - система взаимодействий и взаимоотношений, организованных на принципах равенства, добровольности, равнозначности и дополнительности участников образовательного процесса [8, с.609]. Появляется новое понятие - «включение родителей» в деятельность дошкольной образовательной организации, т.е. их активное участие в работе ДОО, оказывающее позитивное влияние на функционирование и развитие организации [9].

Руководители и педагогические работники дошкольных образовательных организаций испытывают насущную потребность в организационно-методическом и психолого-педагогическом сопровождении взаимодействия ДОО с семьями воспитанников.

В ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» на основе объединения совместных усилий двух кафедр - кафедры управления дошкольным образованием под руководством к.пед.н., доцента Р.Ю.Белоусовой и кафедры теории и методики дошкольного образования под руководством к.пед.н., доцента А.А.Чеменовой разрабатывается организационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия ДОО Нижегородской области с семьями воспитанников по следующим основным направлениям: разработка нормативно-правовых основ взаимодействие ДОО с семьями воспитанников в соответствии с требованиями законодательства; консультирование руководителей и педагогов ДОО по различным аспектам проблемам взаимодействия с семьей; организация на стажерских площадках практических занятий по различным аспектам продуктивного взаимодействия ДОО с семьей в условиях введения ФГОС ДО; обобщение и распространение передового управленческого и педагогического опыта эффективного взаимодействия ДОО с семьей в контексте требований ФГОС ДО.

Кафедрой управления дошкольным образованием разработана модульная программа к квалификационным курсам для руководителей ДОО «Организационно-содержательное обеспечение взаимодействия ДОО с семьей в условиях введения ФГОС ДО». Проблемы взаимодействия ДОО и семьи представлены также в учебных программах к курсам «Система планирования деятельности ДОО в условиях введения ФГОС ДО» (разработка раздела по социальному партнерству с семьей в Годовом плане работы ДОО, и др.), «Вариативные формы дошкольного образования: модели организации образовательной деятельности» (организация вариативных форм поддержки семейного образования: консультационные центры, семейные клубы, родительские клубы и др.), «Организация контроля в ДОО» (участие родителей в управлении и общественном контроле за деятельностью ДОО).

Различные аспекты психолого-педагогического сопровождения семейного образования рассматриваются также в рамках модулей, которые разработаны преподавателями кафедры теории и методики дошкольного

образования: «Разностороннее развитие детей в игровой деятельности», «Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных потребностей и особенностей детей в соответствии с ФГОС ДО», «Взаимодействие с родителями по вопросам образования детей дошкольного возраста в условиях введения ФГОС ДО» и др.

Для инструкторов по физической культуре разработана межкафедральная программа модуля «Приобщение субъектов образовательного процесса к ценностям здорового образа жизни» (воспитанников, педагогов, родителей). Для заведующих, старших воспитателей, воспитателей и специалистов ДОО разработана межкафедральная программа «Проектирование деятельности в ДОО в контексте введения ФГОС ДО», где руководящие и педагогические работники учатся, в частности, разрабатывать разнообразные формы взаимодействия с родителями и планировать их применение.

В качестве примера плодотворного сотрудничества науки и практики хотелось бы привести опыт работы инновационных и стажерских площадок ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

Так, в результате поиска новых организационных форм оказания социальных услуг населению по вопросам образования, воспитания, оздоровления, коррекции здоровья и психического развития дошкольников в МБДОУ детский сад комбинированного вида №404 «Ростки» Советского района г.Н.Новгорода был создан консультативный пункт (консультационный центр) «Здоровье детей в наших руках» для детей 5-7 лет с проблемами в здоровье и их родителей. Консультативный пункт (консультационный центр) успешно работает в течение нескольких лет и в МБДОУ №20 Нижегородского района г. Н.Новгорода.

В МАДОУ №456 Сормовского района г. Н.Новгорода функционирует 3 семейных клуба «Будь здоров!» (по проблемам здоровья физического, психического и социально-нравственного). Это действенная форма равноправного взаимодействия всех участников образовательных отношений — детей, педагогов, родителей. Разработана нормативно-правовая база функционирования семейных клубов, годовое планирование, содержание деятельности семейных клубов. Семейный клуб выходного дня «Мы вместе!» действует в МБДОУ №116 Автозаводского района г. Н. Новгорода. Родительский адаптационный клуб «Счастливый малыш» работает для родителей будущих дошкольников в МБДОУ №62 Автозаводского района г. Н.Новгорода. Объединение усилий педагогов и родителей позволило реализовать проект частичной инклюзии в МБДОУ №122 Автозаводского района г. Н.Новгорода.

Подводя итог всему сказанному выше, можно утверждать, что создание союза трех социальных сил: «педагоги - дети - родители» - является важнейшим условием введения ФГОС дошкольного образования в деятельность ДОО. Необходимо организационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия ДОО с семьей со стороны социальных партнеров - учреждений науки, культуры, здравоохранения, физкультуры и спорта и др. Опыт межкафедрального сотрудничества в ГБОУ

ДПО «Нижегородский институт развития образования» в этом направлении представляет интерес для теории и практики современного дошкольного образования.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка./ сост. С.А.Кузнецов - 1-е изд-е.- СПб. : «Норинт», 1998.
2. Бондаревская, Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. — 2004. -№10.- С. 23-31.
3. Дармодехин, С.В. О разработке стратегии модернизации воспитания в современном российском обществе / С.В. Дармодехин. // Социальный институт воспитания в современной России: модернизация, динамика и стратегия развития. В 2-х т. - М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2012. – Т. 1. - С. 17-24.
4. Костылева, Н.Е. Сущность и психолого-педагогические основы повышения квалификации педагогических кадров/ Н.Е. Костылева //Наука и школа.-1997. -№6-7. - С.15-17.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013. г. Регистрационный N 30384.
6. «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования», утв. приказом Минобрнауки РФ от 30 августа 2013 г. N 1014 (зарегистрировано в Минюсте РФ 26 сентября 2013 г. Регистрационный N 30038).
7. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха - 2-е изд-е. - СПб.: Питер, 2006. - 1096 с.
8. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авторы-составители М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. - М.: Компания Спутник+, 2006. - 191 с.
9. Социальная сеть работников образования <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/11/24/vklyuchenie-roditeley-v-obrazovatelnyy-protsess>
10. Толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. – М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 04.06.14).

УДК 377

Балыкова И.Е. Изучение и анализ сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала будущих учителей

Study and analysis of development of reflective component of acmeological potential of future teachers

Балыкова И.Е.

Институт непрерывного педагогического образования
ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан
Germanova-Irina@yandex.ru

Balykova I.E.

Institute of continuous pedagogical education
KSU named after N. F. Katanov, Abakan
Germanova-Irina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена рефлексивной составляющей в структуре акмеологического потенциала личности. На основе анализа работ А.И. Беспалова, А.А. Жигулина, Е.А. Леонтьевой, С.М. Селезневой выделены и описаны характеристики данного компонента. Обоснована значимость самооценки профессионально-личностного потенциала и профессиональной деятельности. Представлены результаты изучения сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала у студентов 2 курсов педагогических специальностей.

Ключевые слова. Акмеологический потенциал будущего учителя, рефлексивный компонент.

Abstract. The article is devoted to the reflective component in the structure of acmeological potential of the individual. On the basis of the analysis of works of A. I. Bespalov, A. A. Zhigulin, A. E. Leontyeva, S. M. Selezneva identified and described the characteristics of this component. Substantiates the importance of self-assessment of professional and personal potential and professional activity is proved. The results of study of formation of reflective component of acmeological potential of students 2 courses of pedagogical specialties.

Keywords: Acmeological potential future teachers, reflective component.

Ранее проведенный теоретический анализ научных работ И.А. Беспалова, Ю.А. Гагина, А.А. Деркач, А.А. Жигулина, Е.А. Леонтьевой, В.Н. Маркова, Д.Н. Мотыгуллина, С.М. Селезневой и других позволил нам сформулировать

определение «акмеологический потенциал будущего учителя». Это совокупность профессионально-важных качеств личности, отражающих готовность и способность к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию, направленных на обеспечение эффективности педагогической деятельности, а также понимание и принятие современных ценностей педагогической профессии и стремление следовать им в профессиональной деятельности.

Далее мы выявили в его структуре четыре взаимосвязанных компонента - когнитивный, ценностно-мотивационный, творческо-деятельностный и рефлексивный [1].

По мнению А.А. Деркач, акмеологический потенциал личности это возможность использовать свои ресурсы для повышения квалификации и профессионализма, соответствие требованиям выбранной профессии, источник личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования. Для этого необходима рефлексия своего поведения и деятельности.

О рефлексивной составляющей в структуре акмеологического потенциала личности указывается в нескольких работах. Так С.М. Селезнева, выделив ценностные, мотивационные, рефлексивные, оценочные когнитивные и операциональные элементы, объединила их в три блока, один из которых рефлексивно-оценочный. Данный блок включает в себя рефлексия, управленческий опыт, личностный смысл профессии.

Е.А. Леонтьева отдельно данный компонент не выделяла, но такие качества как рефлексия, самоанализ и коррекция своей деятельности на основе его результатов, способности к творчеству и сотворчеству она включила в операциональный блок (акмеологические умения). Подобную характеристику операционального компонента дает и А.А. Жигулин.

В своей модели профессионально-акмеологического потенциала личности А.И. Беспалов теоретически обосновал взаимосвязи между ее 8 элементами. Один из элементов – акмеологическая компетентность. Он включает операциональную составляющую – это умения и навыки самопознания и саморегуляции [2].

Мы под рефлексивным компонентом акмеологического потенциала будущих учителей понимаем способность к объективной самооценке профессионально-личностного потенциала и профессиональной деятельности.

Самооценка относится к центральным свойствам личности, является регулятором поведения и деятельности, в значительной степени определяет профессиональную компетентность педагога. По мнению А.А. Деркач, А.В. Петровский, А.А. Реан, И.И. Чеснокова самооценка системообразующий элемент профессиональной Я-концепции (самооценка есть результат проекции реального «Я» на идеальное «Я»). Она постоянно развивается, дифференцируется и корректируется.

Для будущего специалиста важно оценивать самого себя, свои профессиональные и личностные возможности, качества, ценностные ориентиры. Поэтому самооценка является рефлексивным компонентом самосознания, выполняющим регулятивную функцию; она определяет

направление и уровень активности человека, его отношение к миру, людям, самому себе; выступает в качестве важного детерминанта всех форм и видов деятельности и социального поведения человека.

По мнению многих исследователей (Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова и др.), самооценка способствует автономной мотивации деятельности, увеличивая ее эффективность. Профессиональная самооценка позволяет соотносить имеющийся профессионально-личностный потенциал личности с целями профессиональной деятельности и контролировать её результативность. Самооценка является результатом самоанализа и саморефлексии, и в дальнейшем влияет на самокоррекцию и самоопределение личности на всех этапах её становления.

Выделенные нами характерологические особенности рефлексивного компонента акмеологического потенциала зависят от сформированности ценностного отношения будущих учителей к собственным индивидуальным ресурсам (В.А. Адольф, А. А. Деркач, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.). Поэтому целесообразно в названном компоненте выделить ценностную составляющую, которая в единстве и во взаимосвязи с другими в педагогической деятельности выступает как движущие силы развития личности, это осознание применения личных потребностей и возможностей.

В качестве ценностной характеристики рефлексивного компонента акмеологического потенциала выступает стремление к осуществлению ценностной рефлексии профессиональной деятельности. Она проявляется в способности к анализу, осмыслению и конструированию смыслообразующей ценностной основы своей деятельности, основанной на отражении себя как субъекта деятельности, личности и индивидуальности в системе общественных отношений [3, с. 61]. Поэтому критерием сформированности рефлексивного компонента является умение осуществлять рефлексии и самооценку своей профессиональной деятельности.

В структуре самооценки выделяют: а) самооценку результата, которая связана с оценкой достигнутого результата деятельности, отражая удовлетворенность-неудовлетворенность достижениями; б) самооценку потенциала, связанную с оценкой собственного профессионального потенциала, своих возможностей, и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. В связи с этим для определения уровня сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала будущих учителей мы предложили студентам 2 курса педагогического отделения (56 человек) ответить на вопросы теста «Самооценка», автор Л.Д. Столяренко и методики «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности», автор А.В. Карпов.

Выбор теста связан с тем положением, что, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, успешность профессиональной деятельности личности зависит от уровня её самооценки. Основными факторами, определяющими адекватность профессиональной самооценки, являются отношение человека к труду, успех в работе, уверенность в своих силах,

уровень самоуважения, собственного достоинства личности.

В тесте «Самооценка» студентам предлагалось четыре набора слов, характеризующих по 20 положительных качеств людей: 1) межличностные отношения и общение; 2) поведение; 3) деятельность; 4) переживания и чувства. Необходимо было выделить и выписать те качества, которые значимы и ценны для испытуемого. Затем из выписанных качеств выделить те, которыми испытуемый реально обладает. После высчитывалось процентное отношение реальных к идеальным качествам. Самооценка может быть оптимальной (средний, выше среднего и высокий уровень) или неоптимальной (неадекватно завышенной или заниженной). Слишком высокая или слишком низкая самооценка нарушают процесс самоуправления, искажают самоконтроль личности [4].

С помощью второй методики нами фиксировалась индивидуальная мера выраженности свойства рефлексивности каждого респондента. Рефлексивность - это способность человека выходить за пределы собственного "Я", осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего "Я" с какими-либо событиями, личностями. Сам А.В. Карпов указывает, что «способность к рефлексии это умение реконструировать и анализировать план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям».

Методика «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» включает ряд утверждений, направленных на непосредственный самоконтроль поведения человека в различных ситуациях, осмысление их элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотношению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Студентам было предложено ответить на 27 утверждений, поставив напротив номера вопроса цифру, соответствующую варианту ответа. Полученные результаты были систематизированы по трем категориям: высокий, средний и низкий уровни.

Обработав ответы испытуемых на вопросы теста «Самооценка» (автор Л.Д. Столяренко), мы получили следующие результаты (рисунок 1). Оптимальная адекватная самооценка свойственна 47% (26 человек), из них: 20% средний уровень (11 человек), 16% - уровень выше среднего (9 человек), 11% высокий уровень самооценки (6 человек). Оптимальная, адекватная самооценка характеризуется тем, что студенты стараются правильно соотносить свои возможности и способности, критически относятся к себе, ставят перед собой достижимые цели.

Неоптимальная неадекватно завышенная самооценка у 2% (1 человек): у субъекта неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей.

Неоптимальная заниженная самооценка у 51% (29 человек), из них у 5% неадекватно-низкий уровень (3 человека), у 21% низкий уровень (12 человек), у 25% ниже среднего уровень самооценки (14 человек). При слишком заниженной самооценке (ниже реальных возможностей личности) студенты

неуверенны в себе, отсутствует возможность реализовать свои способности, они не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Среднее процентное соотношение между реальными характеристиками и идеальными получилось 45%, что соответствует уровню ниже среднего.

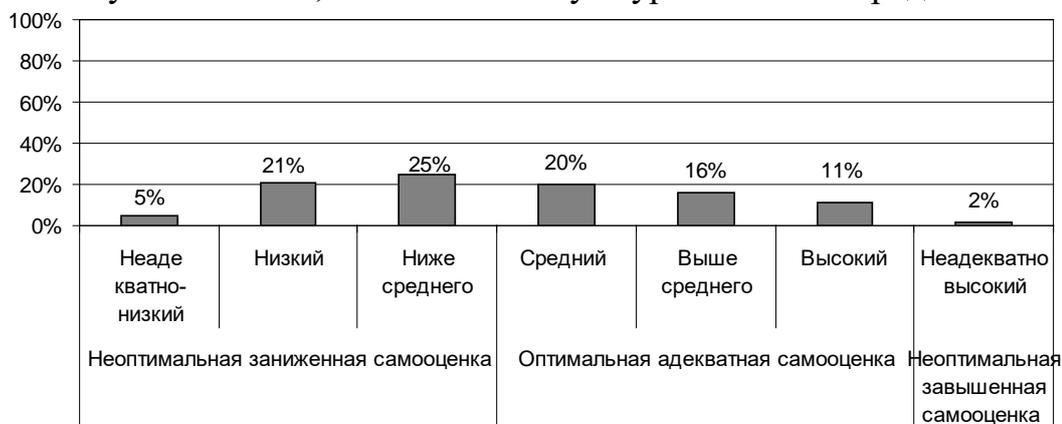


Рисунок 1. Результаты теста «Самооценка», автор Л.Д. Столяренко

Анализ полученных данных по методике «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности», автор А.В. Карпов показал, что у 14% (8 человек) выявлен высокий уровень; у 38% (21 человек) выявлен средний уровень; у 48% (27 человека) был выявлен низкий уровень рефлексии (рисунок 2).

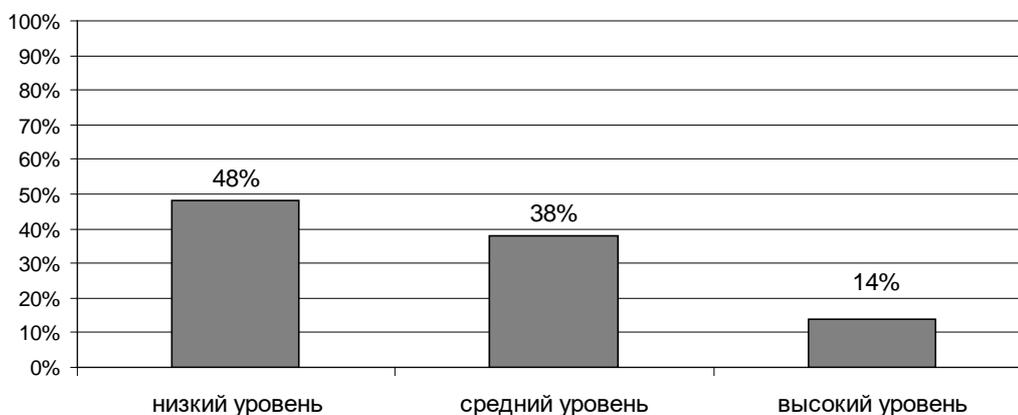


Рисунок 2. Результаты методики «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности», автор А.В. Карпов

Обобщив результаты двух методик (табл.1) мы увидели, что половина (50%) опрашиваемых студентов имеет низкий уровень сформированности акмеологического потенциала, 37% (21 человек) – средний уровень, 12% (7 человек) – высокий уровень.

Таблица 1

Уровень сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала будущих учителей

Уровень	тест «Самооценка» (Л.Д. Столяренко)		методика «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» (А.В. Карпов)		Данные сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала	
	Кол-во чел.	В %	Кол-во чел.	В %	Кол-во чел.	В %
Высокий	6	11%	8	14%	7	12%
Средний	20	36%	21	38%	21	38%
Низкий	30	53%	27	48%	28	50%

Таким образом, на основе рассмотрения работ А.И. Беспалова, А.А. Жигулина, Е.А. Леонтьевой, С.М. Селезневой, мы в структуре акмеологического потенциала будущих учителей одним из компонентов выделили рефлексивный. Он характеризуется как способность к объективной самооценке профессионально-личностного потенциала и профессиональной деятельности. Как указывают многие психологи и педагоги, именно профессиональная самооценка позволяет соотносить имеющийся профессионально-личностный потенциал личности с целями профессиональной деятельности и контролировать её результативность. На основе характеристики рефлексивного компонента была выделена ценностная его составляющая - стремление к осуществлению ценностной рефлексии профессиональной деятельности. И выделен критерий его сформированности - умение осуществлять рефлексии и самооценку своей профессиональной деятельности. С помощью теста «Самооценка» (Л.Д. Столяренко) и методики «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» (А.В. Карпов), мы выявили у студентов 2 курсов педагогических специальностей преобладающий неоптимальный заниженный уровень самооценки и низкий уровень рефлексивности. Это констатирует тот факт, что будущим учителям свойствен низкий уровень сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и полученные результаты диагностирования сформированности рефлексивного компонента акмеологического потенциала у студентов 2 курсов педагогических специальностей послужили основанием для дальнейшего изучения вопроса условий развития акмеологического потенциала будущих учителей.

Библиографический список

1. Балыкова И.Е. К вопросу о сущности акмеологического потенциала будущих учителей // Вестник Красноярского Государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. – №3 (33). – С. 199-201
2. Балыкова И.Е. Содержание понятия «акмеологический потенциал

будущего учителя» // Новая наука: от идеи к результату. Международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции (29 февраля 2016 г., г. Сургут) / в 3 ч. Ч.2 – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – С. 38-42.

3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

4. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. – Ростов н/Д, 2003.

УДК 371.2

Горохова Ю.А. Методика обучения безопасной работе школьников в информационном пространстве

Technique of training in safe work of school students in information space

Горохова Юлия Александровна

Вологодский Государственный Университет

Вологодский институт права и экономики ФСИН России

itgorya@mail.ru

Gorokhova Yulia Aleksandrovna

Vologda State University

Vologda institute of law and economics of the FPS of Russia

Аннотация. Целью статьи является разработка методики обучения безопасной работе школьников в информационном пространстве. В статье раскрывается понятие «информационная безопасность в школьном информационном пространстве». Описана методика проведения внеклассного мероприятия для обучения безопасной работе школьников в сети «Безопасность в Интернет».

Ключевые слова: информационная безопасность, информационное пространство, Интернет

Abstract. The purpose of article is development of a technique of training in safe work of school students in information space. In article the concept "information security in school information space" reveals. Opisna a technique of carrying out out-of-class action for training in safe work of school students in the Safety in the Internet network.

Keywords: information security, information space, Internet

Информационная безопасность считается одной из основных проблем, с которой сталкивается современное общество. Тема статьи актуальна, поскольку сегодня становление и развитие личности школьника происходит на стадии

построения информационного общества, характеризующегося широким внедрением информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс и в повседневную жизнь детей и подростков. Все больше времени дети проводят в сети Интернет и часто без присмотра взрослых.

Отличительная черта современного информационного общества - общедоступность глобальных информационных сетей с размещёнными ресурсами, в том числе и для учащихся. В учебном процессе происходит активное сплочение технологии электронного и дистанционного обучения, реализующие такие главные достоинства современных информационных технологий как наглядность, возможность использования комбинированных форм представления информации (текст, графика, анимация, звук), обработка и хранение больших объемов информации.

Под влиянием и при непосредственном применении информационных технологий меняются технологии и методики обучения, появляются новые, ранее недоступные возможности по повышению интерактивности усвоения учебного материала и переосмыслению роли учащегося как полноправного участника учебного процесса.

Обратной стороной доступности информационных ресурсов является повышение степени угроз для детей, истоки которых обусловлены социальными проблемами современного общества. Известны многочисленные примеры, когда в результате бесконтрольного доступа к вредоносной информации имели место серьезные нарушения в сфере обеспечения здоровья, физической, интеллектуальной, нравственной, психической безопасности детей.

Информационная безопасность в школе – составное понятие, включающее технические, этические и правовые аспекты. Воплощение в жизнь национального проекта по подключению всех общеобразовательных учреждений Российской Федерации к сети Интернет позволило учителям и школьникам получить огромные возможности приобретения новых, актуальных знаний, доступа к разнообразным медиаресурсам, библиотекам, виртуальным галереям и многому другому, необходимому для дальнейшего полноценного существования в информационном обществе. Школы оснащаются компьютерной техникой, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) широко применяются в сферах образовательной деятельности. Наряду с очевидными положительными тенденциями по реализации национального проекта «Образование» возникает ряд и негативных аспектов. Современный этап жизни российского общества, связанный с Глобализацией информационного пространства, создает новые проблемы для развития личности.

В социальном пространстве информация распространяется быстро, благодаря техническим возможностям. Сама информация часто носит противоречивый, агрессивный и негативный характер и влияет на социально - нравственные ориентиры общественной жизни. Деформация и деструктивные изменения духовной сферы общества в форме искаженных нравственных норм и критериев, неадекватных социальных стереотипов и установок, ложных

ориентаций и ценностей, влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни. В связи с этим, возникает проблема информационной безопасности, без решения которой не представляется возможным полноценное развитие не только личности, но и общества. Современный школьник, включенный в процесс познания, оказывается незащищенным от потоков информации.

Пропаганда жестокости средствами СМИ, возрастающая роль Интернета, отсутствие цензуры является не только социальной, но и педагогической проблемой, т.к. напрямую зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, степени зрелости личности и готовности ее к самореализации в обществе. Поэтому возникает острая необходимость расширения содержания общего среднего образования, введения в него новых компонентов, связанных с обучением школьников информационной безопасности. Сегодня проблема обучения информационной безопасности школьников в Информационно - компьютерно технологичной-насыщенной среде становится все более актуальной.

Особая роль в решении данной задачи отводится учителям, преподавателям информатики, специалистам в области компьютерных технологий. На сегодняшний день требуются такие преподаватели, которые не только владеют методикой преподавания информатики и имеют высокий уровень знаний в области информационных технологий, но и в совершенстве владеют программно - техническими мерами защиты информации, хорошо осведомлены о проблемах информационной безопасности личности школьника в ИКТ-насыщенной среде.

Учитель должен знать:

- о негативных формах и способах воздействия ИКТ, а так же методах защиты;
- правилах и нормах сетевого этикета;
- видах отклоняющегося, зависимого поведения школьников;
- методах работы по их предупреждению и устранению.

Один из возможных путей разрешения проблемы информационной безопасности – обучение ребенка адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей. И школьникам, и родителям необходимо знать о том, что в виртуальном мире существует целый свод правил, которыми нужно руководствоваться при работе и общении в сети. Незнание, неумение использовать основные нормы поведения (в принципе, похожие на те, которыми мы руководствуемся в обычной жизни), приводит к тому, что подростки демонстрируют в виртуальном пространстве асоциальное поведение, а то и совершают правонарушения в сфере ИКТ.

Кажущаяся безнаказанность, анонимность, доступность приводит к таким поступкам, на которые в реальном мире большинство детей не способны. Причем многие из них даже не задумываются о том, что данные действия могут нанести реальный моральный, экономический, или даже физический вред тому, против кого они направлены.

Преподаватель должен иметь представление как о классических методах защиты информации, так и о современных методологиях, технологиях информационной безопасности. Учителя должны уделять большое внимание учебно-воспитательной работе со школьниками, направленной на преодоление негативного воздействия ИКТ-среды.

В учебных программах, учебниках, методических пособиях по информатике для средних общеобразовательных школ РФ в той или иной степени нашли отражение следующие аспекты проблемы безопасности:

- техника безопасности при использовании компьютера;
- правовая охрана программ и данных;
- защита информации;
- проблема ложной информации;
- защита Интернет;
- свобода слова и цензура в Интернет;
- соблюдение прав человека;
- искусственный интеллект и безопасность общества;
- зависимость человека и общества от компьютера;
- качество программного обеспечения;
- надежность работы компьютера и безопасность общества.

Такого рода материалы в основном раскрывают вопросы безопасности компьютерной техники, информационных ресурсов, защиты интересов общества, но не дают ответа на вопрос, как обеспечить личную безопасность в информационном обществе. Однако информационная культура не сводится к информационным технологиям, она включает мировоззренческий, нравственный, психологический и другие гуманитарные компоненты.

В процессе подготовки студентов, обучающихся по направлению «Информационные технологии в образовании» к преддипломной практике преподавателями нашей кафедры совместно со студентами была разработана методика внеклассного мероприятия «Безопасность в Интернет», которое было проведено в одной из школ нашего города.

Внеклассное мероприятие проводилось для учащихся 10 класса. На нем были поставлены следующие цели:

Образовательная

- 1) Исследовать способы безопасной работы в сети Интернет;
- 2) Донести представление о компьютере, интернет – зависимости.

Воспитательная

1) Воспитание внимательности, дисциплинированности, самостоятельности, любознательности.

Развивающая

- 1) Развитие интереса учащихся к изучению информатики;
- 2) Развитие быстрого мышления;
- 3) Развитие навыков учащихся в дискуссии;
- 4) Развитие умственных и интеллектуальных способностей.

Повествование учителя сопровождается презентацией (Приложение 1)

Для того чтобы подвести детей к теме классного часа учитель начинает мероприятие с загадки о сети Интернет.

Для того чтобы заинтересовать темой классного часа, учитель задает ребятам вопросы:

- Поднимите руки, кто хотя бы один раз играл в Онлайн игры?
- Обсуждаете ли вы с друзьями игры, коды, уровни и т. д.?
- Случалось ли вам забывать о времени во время игры за компьютером?

Дети с удовольствием отвечают на эти вопросы, потому что они касаются их жизни. Учитель поясняет, зачем он задает такие вопросы: «Подобные вопросы психологи задают людям, если хотят удостовериться, Интернет-зависим ли человек или нет. Эти вопросы я вам задала не так просто, а для того, чтобы вы взглянули на себя со стороны, поняли то, как вы относитесь к компьютеру и Интернету».

Далее чего учитель подводит итоги анкетирования, которое было проведено за несколько дней до мероприятия. Результаты анкетирования выводятся на экран. Учитель делает выводы по результатам исследования: большая часть класса пользуется Интернетом свободно, в первую очередь для развлечения и для большинства из вас происходящее в сети гораздо интереснее того, что происходит в реальной жизни.

Далее учитель задает вопрос: «А вам когда-нибудь приходилось задумываться о том, что в безднах всемирной паутины может таиться огромное количество опасностей?» и рассказывает о том, что формирование всемирной сети Интернет изменило обычный образ жизни людей, расширило границы знаний и опыта. Сейчас есть возможность доступа почти к любой информации, которая хранится на миллионах компьютерах во всем мире. Однако с противоположной стороны, у миллионов компьютеров также есть доступ к вашему компьютеру, и они могут воспользоваться этим шансом.

Учитель показывает классу два видеоролика про безопасность в Интернете: <http://www.youtube.com/watch?v=3Ap1rKr0RCE&feature=relmfu> - «Развлечения и безопасность в Интернете» и <http://www.youtube.com/watch?v=AMCsvZXCd9w&feature=BFa&list=PLD70B> - «Остерегайся мошенничества в Интернете».

Теперь настало время сформулировать основной вопрос мероприятия: «Как сделать так, чтобы работа в сети была безопасной? Как не стать жертвой сети Интернет?»

После просмотра видео учащимся предлагается **Игра «За или против»**. В ней ребята выявляют положительные и отрицательные стороны Интернета.

Далее учитель предлагает учащимся продумать плюсы и минусы Интернета. Учащимся дается 3-4 минуты, чтобы подумать. Ребята выходят по одному к доске и пишут свое мнение.

Далее учитель предлагает учащимся пройти еще один небольшой тест на выявление Интернет - зависимости. Ребятам нужно ответить на пять несложных вопросов. У каждого на парте лежат листочки. На каждый вопрос нужно ответить «да» или «нет». В конце ребята сами подводят результаты и делают вывод, Интернет – зависимы они или нет. Анкета выводится на экран:

1. Чувствуете ли Вы себя озабоченным Интернетом (думаете ли о предыдущих он-лайн сеансах и ждете ли последующие)?

2. Ощущаете ли Вы потребность в увеличении времени, проведенного в Сети?

3. Были ли у Вас безуспешные попытки контролировать, ограничить или прекратить использование Интернета?

4. Замечаете ли Вы у себя усталость, раздраженность при попытках прекратить или ограничить пользование Интернетом?

5. Находитесь ли Вы он-лайн больше, чем предполагали?

Далее учитель рассказывает статистику посещаемости Интернета детьми.

- Средний возраст начала самостоятельной работы в Интернете – 10 лет (в 2009 году – 11 лет);

- 30% несовершеннолетних проводят в сети Интернет более 3 часов в день;

- 86% российских детей из общего числа зарегистрированных в социальных сетях пользуются «ВКонтакте».

- У каждого 5-го подростка более 100 друзей в социальной сети.

Учитель рассказывает, что весьма значимым компонентом в формировании представлений о безопасности в Интернете считается выделение понятия «угроза». Угроза - это потенциальное или реальное действие, которое приводит к материальному либо моральному ущербу. Современному пользователю, чтобы подбирать подходящие средства обеспечения безопасности, необходимо понимать о возможных опасностях и об уязвимых местах в сети Интернет.

Дается систематизация угроз безопасности детей в глобальной сети Интернет по следующим направлениям: нравственные (идеологические), психофизиологические и угрозы потери информации и материального ущерба.

Класс включается в обсуждение известных им угроз сети Интернет:

- ✓ хищение данных;
- ✓ халатность работников;
- ✓ хакерские атаки;
- ✓ рассылка рекламы;
- ✓ аппаратные и программные сбои;
- ✓ финансовое мошенничество;
- ✓ спам.

Учитель рассказывает о 3 группах психологических рисков виртуальной среды: **Первая** - связана с невозможностью полного контроля информации, доступной для детского восприятия в Интернете, и эффектов ее воздействия (информационные психологические риски). **Вторая** - связана с возможностью развития у школьников *аддиктивного (зависимого)* поведения и связанных с ним невротических расстройств (риски формирования зависимости от компьютера – гейминг, интернет-зависимость). **Третья** - связана с проблемами межличностного общения в сети (риски общения с виртуальными личностями, кибербуллинг, троллинг).

Далее учитель поясняет, что на сегодняшний день появилась угроза

Интернет – зависимости, в особенности из числа подростков. Ученые – психологи Гонконгского университета Энджел И-Йэм Ли и Цецилия Чен считают, что 6% пользователей Глобальной сети Интернет страдают Интернет – зависимостью.

Совершенные медики в нашей стране пока затрудняются диагностировать данное заболевание, но, например, в Соединенных Штатах Америки и Китае уже сформированы особые клиники с целью излечения данного заболевания.

Большинство людей в какой-то степени психически расстроены. Когда человек не побывал в сети некоторое время, он начинает впадать в депрессию, становится агрессивным. Много людей, не понимая этого, зависимы от Интернета.

Учитель рассказывает о симптомах зависимости от Интернета и компьютерных игр, затем называет признаки глубокой Интернет зависимости, демонстрируя слайды.

В завершении мероприятия учитель подводит итоги: Интернет даёт нам много возможностей. Станет Интернет другом вам или врагом - зависит только от вас. Главное – правильно им воспользоваться.

Библиографический список

1. Голубев О.Б., Горохова Ю.А. Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 5. С. 76-80.
2. Сысолятина Е. А. Важнейшие условия развития навыков обеспечения информационной безопасности школьников // Молодой ученый. — 2015. — №6.4. — С. 60-63.

УДК 37.378.1

Нечитайло И.Н. О подготовке магистрантов и студентов социальной работы к социально-технологической деятельности посредством прохождения практики в учреждениях социального обслуживания населения

On the preparation of undergraduates and students of social work to social and technological activities through practical training in social service institutions

Нечитайло Ирина Николаевна

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь
Hospisirina2007@rambler.ru

Nechitailo Irina Nicolaevna

North-Caucasian Federal University, Stavropol

Аннотация. В статье рассматривается система организации прохождения

практики студентов и магистрантов социальной работы в учреждениях социального обслуживания населения. Определены виды и направления подготовки студентов и магистрантов к социально-технологической деятельности.

Ключевые слова. Подготовка магистрантов социальной работы к социально-технологической деятельности. Организация практики в учреждениях социального обслуживания.

Abstract. The article discusses the system of organization of practical training of students and masters of social work in social service institutions. The types and areas of training students and undergraduates to the social and technological activities.

Keywords. Preparation of masters of social work to social and technological activities. Organization of practice in social care institutions.

Одним из критериев успешного освоения теоретического материала, приобретенного в процессе обучения, а также закрепления умений и навыков, полученных на практических занятиях, является практика студентов в профильных организациях и учреждениях. Практику студентов подразделяют на ознакомительную, производственную и преддипломную.

Целью ознакомительной практики является знакомство студентов с практической стороной деятельности того профильного направления, на котором они обучаются (экономической, социальной сферы и др.).

Целью производственной практики является предоставление студентам возможности применить имеющиеся у них знания и умения в практической деятельности, в условиях, максимально приближенных к реальному производственному процессу. Здесь студенты участвуют в профессиональной деятельности учреждения или организации, в которые они направляются на прохождение практики. Практиканты выполняют задания, отвечающие имеющимся у них на момент прохождения практики знаниям и умениям.

На преддипломной практике студент полностью раскрывает свой внутренний профессиональный потенциал, успешно применяя полученные за весь период обучения знания. Имеющиеся умения и навыки способствуют проведению опытно-экспериментальной или научно-исследовательской работы на базе выбранного учреждения или организации. По итогам прохождения преддипломной практики будущий специалист может сделать ряд научных открытий, разработать рекомендации по разрешению имеющихся проблем в профессиональной сфере деятельности. Материалы, накопленные за период прохождения преддипломной практики, отображаются в выпускных квалификационных работах и дипломных работах студентов.

Одной из наиболее сложных сфер применения теоретических знаний и практических умений является социальная сфера, а именно система социального обслуживания населения. Сложность состоит в том, что в системе социального обслуживания специалисты взаимодействуют с людьми. А, как известно, взаимоотношения в системе человек-человек, не всегда можно

определить в строгие рамки алгоритмов решения производственных задач, имеющиеся в теоретических курсах обучения бакалавров и магистрантов социальной работы. Поэтому важнейшей задачей учебной практики студентов специальности «Социальная работа» является вовлечение практикантов в социально-технологическую деятельность с целью применения знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения.

В городе Ставрополь студенты и магистранты специальности «Социальная работа» проходят практику (ознакомительную, производственную и преддипломную) на базе государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Краевой центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов» (далее ГБУСО «Краевой ЦСОН»). Основными видами деятельности учреждения являются:

- предоставление социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-трудовых, социально-правовых услуг в форме социального обслуживания на дому и в полустационарной форме социального обслуживания;

- предоставление услуг в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности;

- предоставление срочных социальных услуг;

- оказание содействия в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальное сопровождение);

- предоставление жилых помещений в доме системы социального обслуживания населения специализированного жилищного фонда Ставропольского края. [2]

Практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки социального работника. Ознакомительная практика студентов выступает составной частью учебного процесса и предусмотрена Государственным образовательным стандартом специальности «Социальная работа», она проводится в начальный период обучения после получения студентами базовых знаний по основам выбранной специальности и специализации.

Ознакомительная практика выполняет ряд функций: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую.

Адаптационная функция ознакомительной практики проявляется в том, что студент знакомится с основами профессиональной деятельности, с разными видами социальных учреждений и организацией работы в них, начинает ориентироваться в системе производственных отношений и связей.

Обучающая функция ознакомительной практики предусматривает, что полученные в процессе теоретической подготовки знания проверяются практикой, т.е. находят воплощение в деятельности студента-практиканта. Происходит процесс выработки основных профессиональных умений, формирование профессионального сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов.

Воспитательная функция ознакомительной практики состоит в том, что

будущий социальный работник учится воспринимать и чувствовать проблемы людей, вырабатывает у себя такие черты, как толерантность, выдержку, настойчивость, ответственность за принимаемые решения.

Развивающая функция ознакомительной практики предполагает, что в процессе прохождения практики формируются и развиваются организаторские способности студента-практиканта. В ходе практики студент развивается и в личностном, и профессиональном плане, учится думать и поступать как профессионал, а не просто ориентируясь на здравый смысл и житейский опыт.

Цель учебной практики – получение первичных профессиональных умений по специальности «Социальная работа». Общей задачей учебной практики является знакомство с основами будущей профессиональной деятельности, получение сведений о специфике социальной работы, а также овладение первичными профессиональными умениями и навыками.

Прохождение практики на базе ГБУСО «Краевой ЦСОН» начинается с заключения договора между учреждением и учебным заведением. В данной статье рассмотрим взаимодействие ГБУСО «Краевой ЦСОН» и Северо-Кавказского федерального университета (СКФУ). Студенты получают задание на практику от куратора с выпускающей кафедры и направляются в учреждение. В учреждении имеется специалист, ответственный за прохождение практики студентов. Данный специалист организует работу студентов по изучению деятельности учреждения, обеспечивает студентов необходимой информацией, способствует изучению документации о деятельности учреждения. По окончании практики учреждение выдает характеристику на студента-практиканта. В свою очередь, студенты ведут дневник по прохождению практики, где фиксируют выполненную работу в соответствии с заданием, полученным от своего куратора.

Производственная практика подразумевает под собой практику по профилю специальности. Практика по профилю специальности направлена на формирование у студента общих и профессиональных компетенций, приобретение практического опыта и реализуется в рамках модулей подготовки по каждому из видов профессиональной деятельности, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом по специальности. В рамках прохождения производственной практики студенты распределяются по структурным подразделениям ГБУСО «Краевой ЦСОН», выполняют работу, соответствующую знаниям и способностям на конкретном этапе обучения. Среди деятельности, выполняемой студентами на практике, можно выделить:

- оказание гражданам пожилого возраста и инвалидам помощи в выполнении социально-бытовой деятельности (приобретение различных товаров и их доставка на дом получателей социальных услуг; оказание помощи в уборке жилых помещений и дворовой территории одиноких и одиноко проживающих пожилых людей);

- оказание социально-медицинской помощи (сопровождение одиноких и одиноко проживающих пожилых людей в поликлинику, больницу, получение рецептов у лечащих врачей, доставка лекарственных средств на дом

получателей социальных услуг);

- оказание социально-правовой помощи (помощь в составлении документов, консультирование по вопросам социально-правового характера);
- участие в Днях открытых дверей и школах правовой, компьютерной грамотности для граждан пожилого возраста и инвалидов.

Производственная практика оформляется студентом в дневнике прохождения практики и в отчете по прохождению производственной практики. Кроме того, учреждением составляется характеристика на практиканта по результатам проведенной работы в ГБУСО «Краевой ЦСОН».

Преддипломная практика направлена на углубление студентом первоначального профессионального опыта, развитие общих и профессиональных компетенций, проверку его готовности к самостоятельной трудовой деятельности, а также на подготовку к выполнению выпускной квалификационной работы или дипломной работы в профильных организациях различных организационно-правовых форм.

В течение практики студенту необходимо:

- ознакомиться с деятельностью учреждения и его подразделениями;
- изучить функции и основные задачи, стоящие перед учреждением и основные направления его деятельности;
- ознакомиться с основными законодательными и нормативными документами, регламентирующими деятельность учреждения;
- ознакомиться с организационными принципами построения аппарата управления учреждения;
- изучить работу структурных подразделений учреждения, их место и роль в деятельности учреждения;
- ознакомиться с организацией и методикой делопроизводства в подразделении, в котором студент проходит практику;
- принимать участие в проверке и подготовке рабочих документов структурного подразделения;
- присутствовать на планерках сотрудников учреждения;
- ознакомиться с основными услугами, оказываемыми учреждением;
- на основании собранных данных провести анализ и дать общую характеристику деятельности учреждения.

Практическая работа в рамках прохождения преддипломной практики предполагает:

- ознакомление с основами управления организации, где проходит преддипломная практика;
- изучение организации и функциональных обязанностей подразделения учреждения, а также функциональных обязанностей специалистов по социальной работе;
- изучение нормативных документов, регламентирующих работу подразделения учреждения;
- понимание сути конкретных должностных инструкций, которым необходимо будет следовать в профессиональной работе;
- изучение характера работы руководителя структурного подразделения,

где проходит практика, и принимаемых им решений;

- выполнение поручений руководителя практики в учреждении и всех возложенных на практиканта функциональных обязанностей по месту прохождения практики;

- приобретение навыков оперативно и качественно готовить документы по вопросам, входящим в компетенцию практиканта, используя при этом соответствующие знания и умения;

- практическая работа с документами и получателями социальных услуг (присутствие при работе специалиста учреждения при работе с получателями социальных услуг);

- анализ работы учреждения и структурных подразделений.

Студенты в период практики должны научиться:

- обобщать и систематизировать исходную информацию;

- составлять аналитические таблицы, характеризующие деятельность соответствующих структурных подразделений;

- оформлять необходимую документацию в соответствии с принятыми нормами;

- составлять статистическую отчетность;

- оценивать эффективность использования ресурсов учреждения;

- документально оформлять результаты проведенной работы;

- прогнозировать эффективность деятельности учреждения в соответствии с принятыми решениями и обеспечивать их выполнение;

- эффективно использовать автоматизированное рабочее место и новые информационные технологии.

- оказывать консультационные услуги.

Результаты прохождения преддипломной практики оформляются в виде отчета по итогам прохождения преддипломной практики. Материалы, полученные в ходе прохождения практики, способствуют написанию дипломной работы студентов и выпускной квалификационной работы магистрантов.

Таким образом, залогом успешного овладения профессией, является постепенное вовлечение студентов в социально-технологическую деятельность посредством прохождения практики: от ознакомительной до преддипломной. Студенты и магистранты специальности «Социальная работа» в городе Ставрополь с успехом повышают свой профессиональный уровень на базе государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Краевой центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов».

Библиографический список

1. И. Н. Нечитайло. Подготовка магистрантов в контексте практической направленности социальной работы. //Материалы VIII международной научно-практической конференции Наука в современном информационном обществе, 28-29- марта 2016 г., North Carlestone. USA. Том 1

2. www.stavcson.ru/ О Центре

УДК 159.99

**Севостьянов Ю.О. Динамика психосемантического пространства
в процессе формирования готовности работать в команде у
студентов**

Dynamics psychosemantic space in the process of formation of readiness of
team work among students

Севостьянов Юрий Олегович
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
г. Волгоград
stingrey@aport2000.ru

Sevostyanov Yuri Olegovich
Volgograd State Social-Pedagogical University,
Volgograd

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования аспектов социальной компетентности, в частности изучается готовность работать в команде, у специалистов в области сервиса и технологии. Раскрывается проблема команды и командообразования. Выделяются недостатки стихийного освоения студентами такого аспекта социальной компетентности, как готовность к работе в команде. Обосновывается необходимость специального обучения навыкам работы в группе. В статье представлены некоторые особенности и итоги обучения, а также динамика психосемантической структуры сознания студентов, прошедших курс обучения психологии малых групп и командообразованию, полученные с помощью факторного анализа.

Ключевые слова: команда, командообразование, малая группа, группа-команда, работа в команде, обучение, развитие компетенции, сервис, социальная компетентность, психосемантическая структура, психосемантические методы.

Abstract. This article discusses the formation of aspects of social competence, in particular, willingness to work in a team of the experts in the field of service and technology. It reveals problems of teams and team building. The shortcomings of spontaneous mastering by the students of such aspect of social competence as willingness to work in a team are outlined. The necessity of special training of skills of the group-working is justified. This article presents some of the features and learning outcomes, as well as the results of studying the psycho-semantic structure of students' consciousness who have taken training in psychology of small groups and

team building obtained by means of factor analysis.

Keywords: team, team-building, small group, group-team, team working, training, development of competence, service, social competence, psycho-semantic structure, image of the world, signification, psycho-semantic methods.

В современном мире рынок труда стал предъявлять все более согласованные требования к сотрудникам. Одним из таких требований является способность решать задачи, решить которые в одиночку невозможно. Работодателю необходим работник, в послужной список которого должны входить и такие ключевые компетентности, как умение общаться с людьми, способность работать в команде. Но специалисты не всегда обладают подобной компетенцией, особенно, если ее развитию в учебных заведениях не уделялось должного внимания. Современные технологии (социальные сети, мобильная связь и др.) больше рассчитаны на диадное взаимодействие, чем на командные решения задач, что препятствует естественному фону выработки навыков работы в команде. Учебные заведения хотя и предлагают групповые формы работы (например, проектная деятельность), не всегда акцентируют внимания на психологическую составляющую развития соответствующей компетенции.

В современной психологии существует несколько точек зрения на то, что же является командой, и каким образом должен проходить процесс командообразования [см, например, 2,3,9]. Общими для всех команд являются следующие факторы: наличие общей цели для всех участников, открытые и ясно понимаемые всеми участниками нормы взаимодействия и выполнения деятельности, нацеленность на общий результат, достижение которого зависит от каждого участника, максимальное использование ресурсов участников, проработанные и осознанные роли, наличие структурированного и открытого взаимодействия. Наличие данных факторов дает возможность участникам решать наиболее сложные задачи и достигать такого результата, который не может быть достигнут поодиночке. Основой процесса командообразования является прохождение группы-команды через 4 основные стадии: стадия ориентации и проверки (forming); стадия позиционирования (storming); стадия организации (norming); стадия эффективной работы и дифференциации (performing). Прохождение команды через эти стадии называют групповой динамикой. Почему именно данный процесс лежит в основе командообразования? Большинство специалистов считает, что настоящая команда может стать таковой, лишь преодолев препятствия, стоящие в начале ее развития, такие как недоверие людей друг другу и медлительность в принятии на себя ответственности за общее дело. Но именно борьба с трудностями развивает доверие и сплачивает группу (К. Фопель). Кульминационной точкой командообразования является переход группы на продуктивный этап своей деятельности, где предмет работы становится главной фигурой профессионального восприятия каждого члена группы. Подобную группу уже можно называть командой [9]. Часто процесс перехода группы со одной стадии на другую происходит стихийно, без управления и организации как руководителем, так и самими участниками команды.

Неудивительно, что большинство учебных и профессиональных групп годами существуют на начальных стадиях, хотя профессиональные задачи требуют от них более высокого уровня развития. Наши наблюдения за студенческими группами и их функционированием при решении сложных задач показывают, что эта проблема особо актуальна для них. В рамках профессионального обучения студенты должны овладевать компетенцией в создании, управлении командой, умением сотрудничать в рамках командного взаимодействия, так как это является важной компетенцией в большинстве профессий. Однако, такого опыта студенты в рамках обучения в ВУЗе получают недостаточно. Это происходит и выражается в том, что большинство студенческих групп к выпуску находятся либо на первой, начальной стадии, либо на второй, конфликтной. Для этого есть важное объективное условие. Как мы указывали выше, одним из важнейших элементов в процессе командного построения является наличие общей для всех участников цели. Но каждый студент нацелен на свое обучение (или имеет какие-то другие цели) и никак не связан с результатом образования других студентов («каждый умирает в одиночку»). Субъективными условиями неспособности студенческой группы пройти стадии развития являются отсутствие навыков структурированного взаимодействия, проработанных ролей и других необходимых для построения команды элементов.

Данные особенности обучения приводят к тому, что студенты в процессе подготовки в ВУЗе чаще всего недостаточно овладевают такой важной компетентностью, как способность работать в команде. По крайней мере, для этого целенаправленно не создаются условия. Компетентность – совокупность личностных качеств ученика ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [11]. Хотелось бы отметить, что под компетенцией мы понимаем набор моделей поведения, которые человек должен использовать для эффективного решения встающих перед ним задач.

Исходя из изложенных проблем мы построили свой курс «Психология групп и командообразование», состоящий из 3 блоков (количество занятий варьируется на разных факультетах). В первый блок входили общие вопросы понятия групп и команд, и процессов, в них происходящих. Второй блок был посвящен изучению динамического подхода развития команды (стадии развития команды, роль конфликтов в развитии группы). Третий блок включал в себя вопросы ролевого подхода (концепции ролей Белбина, Адизеса, вопросы лидерства в команде). Данный курс входит в учебный план подготовки бакалавров направления «Технология» Волгоградского социально-педагогического университета в соответствии с ФГОС ВПО. Курс был разработан в соответствии с требованиями компетентностного подхода в процессе прохождения автором повышения квалификации по программе «Компетентный подход в работе преподавателя высшей школы» на факультете повышения квалификации и переподготовки работников образования Волгоградского государственного социально-педагогического

университета. Все блоки рабочей программы структурированы в соответствии с главной целью: создать среду по освоению студентами рассматриваемой нами компетенции. Проблему общей цели мы предполагаем решить с помощью групповых дискуссий, кейсов и упражнений. Если раньше они использовались как отдельные элементы на занятиях, то теперь эти способы стали ключевыми в организации занятий. Только полное включение всех студентов в работу позволит каждому из них достичь результата. Те студенты, которые подходят к занятию без образовательных целей станут инициаторами групповой динамики, что станет хорошим дополнительным материалом для работы.

Результативность нашей работы кроме стандартных методов оценки в ВУЗе мы измерили с помощью психосемантических методов. С помощью данных методов реконструируются структуры субъективного опыта (систем значений и смыслов), на основе которого строится образ мира человека [8]. Различия в системах значений, отражающих психологию группы у студентов, изучающих соответствующий курс и не прошедших его, могут свидетельствовать о формировании компетентности работы в команде. Мы основывались на положении отечественных специалистов в сфере развития значения, что с развитием форм значений изменяется их структура [6]. Мы предполагаем, что усложнение системы значений (появление большего числа факторов) является результатом процесса обучения и отражает развитие соответствующей компетенции.

В своем прошлом исследовании [12] мы сравнивали две схожие по программе обучения группы студентов очного отделения: прошедших данный курс и не проходивших его. Мы обнаружили, что структура значений у студентов двух наших групп различается. Среднее количество факторов, включающих в себя разнообразные психологические группы, в которых студенты принимали участие, у студентов, прошедших обучение по курсу было равно 3,1. У студентов, не прошедших обучение – 2,3 (различие значимо на уровне $p < 0,01$). Среднее количество факторов, полученных при анализе самой системы конструкторов (характеристик, выделяемых студентами при описании групп) у студентов первой группы составляло 3,9, а у студентов второй группы – 3,1 (различие значимо на уровне $p < 0,05$).

В данной статье мы хотим более подробно рассмотреть динамику системы значений у студентов, прошедших обучение по дисциплине «Психология групп и командообразование».

Мы изучили изменение психосемантического пространства у студентов двух факультетов Волгоградского государственного педагогического университета, прошедших обучение по предлагаемой дисциплине на 4-м курсе.

До и после прохождения обучения студентам предлагалось заполнить бланк репертуарной решетки (методика Дж. Келли) [4]. В бланк входили ряд групп, опыт участия в которых был у студентов. Данные группы студенту необходимо было оценить по 7-балльной шкале, предварительно выделив 15 параметров для оценки. Параметры студенты выделяли сами, исходя из своего опыта описания групп. Данная процедура была призвана изучить семантическую структуру студентов в области психологии группы. Таким образом, мы

получили два заполненных бланка репертуарной решетки: в начале семестра и в конце. К обработке были приняты бланки тех студентов, которые посетили не менее 80% занятий и набрали 45 баллов рейтинга из 60 возможных. Студентов, не посещавших занятия, мы не стали выделять в отдельную группу, так как, по нашему мнению, они повторили бы результаты прошлого нашего исследования, да и провести исследование с ними было затруднительно. Также, мы не стали сравнивать результаты исследования между факультетами, в связи с маленькими выборками. Итого, нашу выборку составили 47 человек.

Параметров для анализа результатов репертуарной решетки существуют множество. В данной статье мы предлагаем для анализа количественные результаты факторного анализа и результаты качественного анализа содержания конструкторов. С помощью U-критерия Манна-Уитни мы обнаружили, что структура значений у студентов до и после обучения значимо различается. Среднее количество факторов, включающих в себя разнообразные психологические группы, в которых студенты принимали участие, в начале семестра было равно 2,4. В конце семестра среднее количество факторов стало – 3,3 (различие значимо на уровне $p < 0,01$). Среднее количество факторов, полученных при анализе самой системы конструкторов (характеристик, выделяемых студентами при описании групп) в начале обучения составляло 3,2, а в конце обучения – 4,2 (различие значимо на уровне $p < 0,01$). Таким образом, мы можем сделать вывод, что обучение психологии групп повышает сложность структуры значений в сознании студента, что является основой развития у него компетентности работы с группой.

В процессе качественного анализа результатов мы сравнили изменение содержания конструкторов в процессе обучения. Конструкторы были разбиты на следующие группы:

Содержание конструкторов	Количество конструкторов в 47 решетках до обучения	Количество конструкторов в 47 решетках после обучения
1. Наличие общей цели	45	47
2. Наличие лидера*	42	27
3. Достигали цель, стремление к достижению*	45	33
4. Характеристики лидера (сильный, признание, уважение)	21	15
5. Сплоченность, климат, доверие, бесконфликтность	164	117
6. Структурированность ролей, выделение отдельных ролей**	4	42
7. Наличие общих интересов	25	27
8. Наличие общего языка**	11	25

9. Наличие и соблюдение групповых норм**	5	30
10. Постоянность или мобильность состава	21	18
11. Наличие контакта и коммуникации*	12	27
12. Совместимость и сработанность*	42	33
13. Осознание принадлежности и желание работать группе*	41	30
14. Распределенность задач**	8	24
15. Ресурсы участников (эффективное использование всех ресурсов)**	4	18
16. Выручка, взаимопомощь, ответственность	27	33
17. Общая деятельность и активность	15	18
18. Личные интеллектуальные, эмоциональные качества участников*	45	30
19. Продуктивность, организация и своевременность	30	33
20. Отношения и уважение в группе	32	27
21. Наличие своей точки зрения и ее высказывание	12	15
22. Другое*	54	36

По критерию χ^2 различия значимы на уровне $p < 0,05$

По критерию χ^2 различия значимы на уровне $p < 0,01$

Таким образом, можно видеть, что наиболее значимые изменения произошли в категориях: «Структурированность ролей», «Наличие общего языка», «Групповые нормы», «Распределение задач», «Ресурсы участников». Данные категории рассматривались во втором и третьем блоках дисциплины. Можно сделать вывод, что данные категории вошли в семантическое пространство студентов являются управляющими конструктами в осмыслении групп и команд. Мы предполагаем, что данное изменение является существенным признаком формирования готовности работать в группе.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что хотя компетенция и рассматривается нами как набор поведенческих признаков, мы понимаем, что продемонстрировать напрямую такие компетенции не всегда возможно, что приводит к трудностям в оценке. В условиях ВУЗа создать необходимую ситуацию, в которой студент продемонстрирует свою компетенцию возможно разными способами. Метод кейсов, решения ситуаций – наиболее часто применяемый. Однако, он оценивает лишь вербальный, осознанный уровень значения. Мы же предлагаем методы, позволяющие изучить более глубинные уровни семантического пространства, которое лежит в основе нашего поведения. Мы понимаем, что данные методы также несовершенны и полностью не раскрывают компетентность человека, но как один из методов, он требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Геллерт М., Новак К. Все о командообразовании: руководство для тренеров: пер. с нем. – М.: Вершина, 2006. 352 с.
2. Жуков Ю. М. Технологии командообразования: Учеб. пособие для студентов вузов / Ю. М. Жуков, А. В. Журавлев, Е. Н. Павлова. – М.: Аспект Пресс, 2008. 320 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Эффективная команда: шаги к созданию. Руководство для тех, кто хочет создать свою команду. – СПб.: Речь, 2003. 128 с.
4. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. 256 с.
5. Красностанова М.В. Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы / М. В. Красностанова, Н. В. Осетрова, Н. В. Самара. – Москва: Вершина, 2007. 208 с.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с. ил. – Серия («Мастера психологии»).
7. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах. – М. : Вершина, 2006. 224 с.
8. Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
9. Сарган Г. Н. Тренинг командообразования. – СПб.: Речь, 2005. 187 с.
10. Фопель К. Команда. Консультирование и тренинг организаций: Пер. с нем. – М.: Генезис, 2005. 395 с.
11. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. с. 12-19.
12. Севостьянов Ю.О. Изменение психосемантической структуры готовности работы в команде у студентов // Научный вестник южного института менеджмента, 2014, №2 (6), с. 94-98.

Педагогическая психология

УДК 159.9.075

Наумова В.И. , Горбушина А.В. К проблеме изучения успешности обучения: взаимосвязь успешности обучения с особенностями познавательной сферы студентов

On the problem of studying the success of training: the success of the relationship of learning with features informative sphere of students

Наумова Валерия Ильинична

Вятский государственный университет, г. Киров

valeriya.naumova1997@mail.ru

Горбушина Анастасия Владимировна

Вятский государственный университет, г. Киров

gorbushina_anast@mail.ru

Naumova Valeriya Ilinichna

Vyatka State University, Kirov

valeriya.naumova1997@mail.ru

Gorbushina Anastasiya Vladimirovna

Vyatka State University, Kirov

gorbushina_anast@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию эмпирического исследования взаимосвязи внешних и внутренних показателей успешности обучения в вузе с особенностями познавательной сферы студентов.

Ключевые слова: успешность обучения, успеваемость, удовлетворенность, познавательные процессы, мышление, внимание, память, взаимосвязь.

Abstract. The article describes the empirical study of the relationship of external and internal indicators of success of training in high school with the peculiarities of cognitive sphere of students.

Keywords: success of learning, achievement, satisfaction, cognitive processes, thinking, attention, memory, relationship.

В связи с изменениями в системе образования Российской Федерации проблема измерения успешности обучения имеет приоритетное значение при оценке качества образования. Успешность обучения может зависеть от разных факторов. Целью данной статьи является освещение результатов эмпирического исследования взаимосвязи успешности обучения и особенностей познавательной сферы студентов.

Успешность обучения является одной из актуальных психолого-педагогических проблем, которая широко обсуждается сегодня многими учеными. Среди них можно назвать Д. М. Силаеву (2008), Е. М. Баранову (2009), Н. В. Шереметову (2009), Н. Б. Переверзеву (2010), В. А. Титову (2011), О. В. Кабардина (2011), Т. В. Ледовскую (2014), О. В. Бирину и др. В настоящее время успешность анализируется с разных сторон: как основное эмоциональное состояние человека (В. К. Вилюнас, Л. Н. Белопольская, С. Н. Лысенкова) [2, 5, 9]; как успех в каком-либо виде деятельности (Д. Н. Ушаков) [10], наличие

результатов и положительных эмоций от процесса деятельности; как способность и умение достигать успеха (О. В. Бирина) [3].

На основании анализа литературных источников успешность обучения можно определить как интегральную оценку эффективности результата деятельности студента по усвоению знаний, умений, навыков, способов деятельности, морально-нравственных ориентиров и ценностей, раскрытие потенциальных умственных возможностей, связанное с возникновением положительных эмоций в процессе учебной деятельности, позитивное отношение к учебе и ощущение собственной удовлетворенности. О. В. Бирина [3] выделяет две стороны успешности обучения:

1) Субъективная сторона связана с получением положительных эмоций от процесса обучения, возникновение интереса к осваиваемому материалу, включенность в процесс, возникновение чувства «удовлетворенности».

2) Объективная сторона связана с достижением определенного уровня результатов в деятельности, прежде всего, хорошая успеваемость.

Таким образом, с точки зрения эмпирического измерения особое значение имеют два «универсальных» критерия успешности обучения: успеваемость и удовлетворенность учебной деятельностью.

А. Д. Ишков [8] в качестве основных предикторов успешности выделял две группы факторов: внешние и внутренние. К внешним относятся социальные факторы (социальное происхождение, место жительства и т.д.) и педагогические факторы (уровень качества довузовской подготовки студента, уровень организации учебного процесса в ВУЗе и др.). К внутренним условиям И. И. Ильясов [7] относит познавательные и личностные факторы. Подгруппа познавательных факторов, детерминирующих успешность обучения, включает в себя особенности развития отдельных познавательных процессов: восприятия, мышления, понимания, воображения, памяти, речи, внимания, интеллектуальные стили познания. В подгруппу личностных факторов входят мотивационные, волевые, эмоциональные факторы и самосознание (самооценка).

Для психологической науки особый интерес представляет изучение именно внутренних, связанных с особенностями личности, факторов успешности. Изучением познавательных особенностей студентов занимались П. А. Зинченко (2001), В. И. Щеглов (2004), С. Г. Ивашко (2009), Г. С. Сергеева (2010), И. А. Новикова (2014), Н. С. Тращенко (2015) и др. В ходе изучения особенностей познавательных процессов и их влияния на успешность обучения были получены противоречивые результаты. В то же время практически все авторы подчеркивают, что развитие познавательной деятельности студентов является одним из условий успешной реализации как учебной деятельности, так и будущей профессиональной деятельности. Высокий уровень познавательной активности может являться определяющим условием успешной подготовки студентов к их будущей специальности.

Традиционно к перечню познавательных процессов психологи относят ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение.

Ощущение и восприятие являются степенью чувственного познания. Наибольший интерес для психологов представляет исследование степени рационального познания, которая характеризуется включением в работу процессов внимания, памяти, мышления и воображения. Именно включенность данных процессов в обучение может оказывать влияние на его успешность.

Эмпирическое изучение взаимосвязи особенностей познавательной сферы студентов и успешности обучения своей целью имело установить наличие взаимосвязи между определенным уровнем развития познавательных процессов и показателями успешности обучения.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза, что развитая познавательная сфера студентов, а именно, высокий уровень логического мышления, умственной работоспособности, устойчивости произвольного внимания, развития опосредованного запоминания могут способствовать более успешному обучению в ВУЗе.

В качестве диагностического инструментария для оценки уровня развития познавательных процессов использовались «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», «Корректурная проба» Б. Бурдона, «Пиктограмма» А. Р. Лурия. Для оценки успешности обучения использовались показатели успеваемости (средний балл, полученный за последнюю сессию) и субъективная оценка удовлетворенности обучением в вузе (средний балл по трем авторским шкалам).

Эмпирическое исследование было проведено на базе одного из университетов города Кирова в мае 2016 года, выборка исследования составляла 50 студентов, средний возраст респондентов – 20 лет, из них 48% юношей и 52% девушек, получающих высшее образование по программам бакалавриата разных курсов.

Для достижения целей анализировались особенности развития мышления, памяти и внимания испытуемых, которые сопоставлялись с двумя критериями успешности обучения: удовлетворением и успеваемостью.

В результате диагностического обследования по обозначенным выше методикам были выделены уровни развития познавательных процессов: мышления, памяти и внимания, были получены средние баллы успеваемости по итогам последней промежуточной аттестации и средние баллы удовлетворенности обучением. Именно эти коэффициенты подверглись дальнейшему корреляционному анализу с помощью непараметрического критерия Спирмена с использованием программы SPSS, версия 21. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице.

Таблица

Взаимосвязь успешности обучения и особенностей познавательных процессов студентов

Коэффициенты корреляций							
	Курс	Испыт-ый	Средний балл успеваем	Средний балл удовлетв	Уровень развития мышления	Уровень развития внимания	Уровень развития памяти
Курс		,909**	,549**		-,412**		
Испыт-ый			,422**				

Средний балл успеваем							
Средний балл удовлетв					-,360*		-,281*
Уровень развития мышления							
Уровень развития внимания							
Уровень развития памяти							

Исходя из результатов корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что успеваемость студентов, как объективный критерий не имеет линейной взаимосвязи ни с одним познавательным процессом, т.е. успеваемость студента опосредуется другими личностными особенностями. Среди них, например, А. А. Вербицкий [4], Г. С. Батищев [1] указывают мотивационные диспозиции личности. В ходе анализа результатов было установлено, что удовлетворенность учебной работой в вузе, как субъективная сторона успешности обучения, имеет взаимосвязи с развитием отдельных познавательных процессов. Чем выше уровень развития мышления студента, тем меньше он удовлетворен собой и собственными успехами в учебе (-,360*), хотя эта взаимосвязь относится к разряду слабых, тем не менее, студенты в ходе беседы подтверждали, что «чем больше мы знаем и понимаем, тем к большему стремимся», т.е. высокий интеллектуальный уровень может быть сопряжен с повышением уровня притязаний и требований к себе, что влечет неудовлетворенность собой и собственными результатами.

В ходе исследования также было установлено наличие слабой обратной взаимосвязи между уровнем развития памяти и удовлетворенностью обучением, как субъективной стороной успешности: чем выше уровень развития памяти (опосредованного запоминания), тем ниже удовлетворенность собственными успехами в учебе. В ходе диагностической беседы студенты также говорят о том, что «могли бы и лучше ответить, если бы постарались вспомнить» или «ответил хуже, чем рассчитывал, потому что забыл», «не смог вспомнить» и т.д. Наличие подобной взаимосвязи также можно объяснить тем, что студент, обладающий высоким уровнем развития отдельных познавательных процессов, осознавая этот факт, предъявляет более высокие требования к результатам собственной умственной деятельности, и, чаще остается недоволен собой.

В ходе анализа результатов корреляционного анализа было установлено наличие средней взаимосвязи между успеваемостью студентов и курсом их обучения (,549**). Чем старше курс обучения, тем выше успеваемость как объективная сторона успешности обучения. Данный факт подтверждается многочисленными исследованиями и обычно объясняется возрастом от

курса к курсу профилизации обучения в вузе, возрастания выбранной специфики и профессиональной направленности обучения.

Анализируя результаты эмпирического исследования по курсам обучения, было установлено, что на 1 году обучения успеваемость и удовлетворенность связаны между собой (,443*), т.е. чем выше успеваемость субъекта, тем выше удовлетворенность обучением студентов. Данный факт можно объяснить адаптацией к обучению в вузе, недостаточной осознанностью дальнейшего профессионального становления студента и постепенным «включением» в процесс обучения в университете. На 2 и 3 году обучения данная взаимосвязь утрачивается. Других явных взаимосвязей особенностей познавательной сферы студентов с успешностью обучения в вузе выявлено не было.

Таким образом, проблема измерения успешности обучения носит сложный интегративный характер. С точки зрения эмпирического измерения может быть рассмотрена в единстве двух групп критериев: объективного (успеваемость) и субъективного (удовлетворенность учебой). При изучении взаимосвязей между показателями успешности обучения и особенностями развития отдельных познавательных процессов линейных однозначных взаимосвязей установлено не было, что подтверждает сложный интегративный характер проблемы успешности обучения и требует дальнейших научных изысканий.

Библиографический список

1. Батищев Г. С. Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание / Ростовский университет. – М.: Изд-во Ростовский университет, 1983. – Ростов – на - Дону . 240с.
2. Белопольская Л.Н. Основы возрастной психологии/ Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. - М.: Изд-во «Академия», 2000. - 192 с.
3. Бирина О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (часть 2) – С. 438-443.
4. Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов/ Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 429с.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
6. Ивашко С.Г. Особенности развития познавательной сферы студентов разных специальностей // <http://elibrary.ru/download/76629006.pdf>.
7. Ильясов И.И. Человек в психологии / Учебник для вузов. – М.: Спб. 2002. - 436с.
8. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. – М.: Изд-во АСВ, 2004. – 224 с.
9. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться / Учебное пособие для студента / Изд-во Минск, 1990. - 176с.
10. Ушаков Д. Н. Что такое успех в обучении? /Учеб. пособие для студентов ВУЗов. – М.: Изд.центр «Академия», 2006. – 415 с.

Электронное научное издание

**Психолого-педагогические аспекты воспитания
и развития личности в системах дошкольного,
начального, среднего и высшего образования**

Сборник научных трудов
по материалам I Международной
научно-практической конференции

31 августа 2016 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к
сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN: 978- 5-00-006169-1

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 3.3. Тираж 500 экз.
Издательство Индивидуальный предприниматель Краснова
Наталья Александровна
Адрес редакции: Россия, 603186, г. Нижний Новгород, ул.
Бекетова 53.