



СБОРНИК
НАУЧНЫХ
ТРУДОВ ПО
МАТЕРИАЛАМ
КОНФЕРЕНЦИИ

Педагогика и образование: новые методы и технологии

Уфа

I Международная научно-практическая конференция



978-5-00-007339-8

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Педагогика и образование: новые методы и
технологии**

Сборник научных трудов
по материалам I международной
научно-практической конференции

28 февраля 2017 г.

www.scipro.ru
Уфа, 2017

УДК 37
ББК 74

*Главный редактор: Н.А. Краснова
Технический редактор: А.Д. Тихова*

Педагогика и образование: новые методы и технологии: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, 28 февраля 2017 г. Уфа: НОО «Профессиональная наука», 2017. 202 с.

ISBN 978-5-00-007339-8

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы педагогики, образования по материалам научно-практической конференции **«Педагогика и образование: новые методы и технологии»** (28 февраля 2017 г.).

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

Все включенные в сборник статьи 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 No 2819-10/2015К от 14.10.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте www.scipro.ru.

УДК 37
ББК 74



978-5-00-007339-8

© Редактор Н.А. Краснова, 2017

© Коллектив авторов, 2017

© НОО Профессиональная наука, 2017

Содержание

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ..... 5

Бабаянц В.А. «Безопасность жизнедеятельности» и формирование культуры безопасности жизнедеятельности в школе5

Жукова В.И., Федоров А.С. Коммуникативная компетенция, как действенный фактор профессионального самоопределения 10

Чирикова Е.А. Особенности и педагогические условия формирования представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста .. 16

Шишкина Л.Ю., Нагина Е.А. Особенности построения примерной образовательной программы дошкольного образования «Вдохновение» (под ред. И.Е. Федосовой).....34

СЕКЦИЯ 2. ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....39

Везетиу Е.В. Сущность педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий39

Вовк Е.В. Проблема использования инновационных образовательных технологий в системе высшего профессионального образования на современном этапе его развития46

Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Педагогическая инновация как фактор обеспечения качества подготовки конкурентоспособного педагога профессионального обучения52

Поваляева О.Н. Реализация моделей инклюзивного образования. Опыт Франции68

СЕКЦИЯ 3. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.....73

Кошкина Н.А. Применение интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»73

Чащина Н.А. Внеаудиторная работа учащихся начальных классов в гимназии «Арт-Этюд».....83

СЕКЦИЯ 4. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ87

Altynbayeva A.A.TPR: principles, advantages and disadvantages87

Соколова А.А. Наиболее эффективные методики изучения английского языка в учебных заведениях.....94

СЕКЦИЯ 5. ШКОЛА И КЛАСС100

Бажан З.И., Шпак Д.Н. Обучение младших школьников посредством использования элементов занимательной математики..... 100

Ежкова Н.С., Филимонова Н.О. Представления старших дошкольников о дружбе: методический аспект..... 108

СЕКЦИЯ 6. ПРИКЛАДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ113

Ананич И. Г., Захарова В.С. Современные методики повышения уровня квалификации шашистов 113

СЕКЦИЯ 7. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....121

Бабушкин М.А., Дзюина Г.В. О проблеме использования электронных

библиотечных систем в учебном процессе вуза	121
Козилова Л.В., Чвякин В.А. Моделирование образовательного процесса подготовки бакалавров педагогического направления с учетом их мотивационной готовности	133
Изосимова Т.Н., Капица Е.В. О структуре учебного процесса по дисциплине «Информационное обеспечение производства» для менеджеров	142
Манакова Е.М. Развитие творческого потенциала сотрудников образовательной организации как управленческая функция	149
Петрова М.С., Снегирев А.В. Профессионально-практическая подготовка студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого по направлению «Техносферная безопасность»	155
Полякова М.Е. Использование дискуссионного метода обучения при изучении студентами вузов вопроса об организационно-правовом статусе Банка России	168
СЕКЦИЯ 8. ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	175
Иванова М.А., Кузнецова Е. В. Необходимые условия для успешного приспособления выпускников школ к обучению в среднем профессиональном заведении	175
СЕКЦИЯ 9. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	183
Везгейм Е.А. Художественно-творческая деятельность младших школьников	183
Ежкова Н.С., Токарева Е.В. Развитие представлений старших дошкольников о семье как направление педагогической деятельности воспитателей.....	189
СЕКЦИЯ 10. ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	194
Нурмахова Ж.К. Способы семантизации научной лексики	194

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

Бабаянц В.А. «Безопасность жизнедеятельности» и формирование культуры безопасности жизнедеятельности в школе

“LIFE SAFETY BASICS” and developing life safety culture in school

Бабаянц В.А.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ИЯГЭС
Северо-Кавказский федеральный университет

Babayants Vladimir Avanesovich

Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages for Humanities and Economic
Specialties
North-Caucasus Federal University

Аннотация: В статье рассматриваются важность дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» и формирования у учащихся ответственного отношения к обеспечению безопасной деятельности.

Ключевые слова: БЖД, здоровый образ жизни, безопасность жизнедеятельности, критические ситуации.

Abstract: The item dwells upon the importance of teaching the subject “Life safety Basics” and developing responsible attitude towards life safety in students.

Keywords: Life Safety Basics; health life style; life safety; emergency situations

На протяжении всего своего существования люди всегда стремились к созданию лучших условий жизни, преобразовывали среду своего обитания, повышали производительность своего труда, создавая большие технические системы, при этом они постоянно сталкивались с проблемой обеспечения безопасности.

Вместе с тем научно-технический прогресс способствовал не только повышению производительности труда, росту материального благосостояния, но и привел к возрастанию риска аварий и катастроф технических систем, загрязнению биосферы, к росту природных катаклизмов.

Люди начали осознавать все нарастающую угрозу их существованию, необходимость учиться предотвращать опасности и принимать действенные меры для защиты своей жизни в критических ситуациях. И чем раньше мы начнем говорить о них, вооружать учащихся теоретическими знаниями и формировать у них осознанное соблюдение здорового образа жизни, практические умения по предотвращению и выхода из критических ситуаций – тем надежнее.

В жизни человеку необходимо многому учиться, в том числе безопасности. Без знаний и навыков БЖД существование человеческого общества в современном мире невозможно. Знания правил безопасности жизни и умение применять их в соответствующих жизненных ситуациях сохраняют наше здоровье и жизнь. Каждый человек должен осваивать эти правила, чтобы научиться сохранять свою безопасность, и не подвергать опасности жизнь других. Соблюдение правил безопасности должно быть постоянным и во всех сферах жизни, и обучение им детей важно начинать уже в семье, в детских дошкольных учреждениях и школах. Первейшей задачей родителей, воспитателей, учителей не столько оберегать детей от жизнеугрожающих ситуаций, сколько вооружить их знаниями и научить их правильному поведению в таких ситуациях. Обучение безопасности в семье – это, например, научить ребенка обращению с острыми бытовыми предметами, электроприборами, правилам дорожного движения, в школах – поведению в экстремальных температурных условиях, в местах массового скопления людей, при пожарах, террористических актах и других чрезвычайных ситуациях.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся, формирование у них ответственного отношения к обеспечению безопасной деятельности должна стать одной из важнейших задач образовательных учреждений. Безопасность

должна учитываться во всех случаях жизни, в том числе в процессе обучения, и школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) является важным элементом в системе воспитания подрастающего поколения. Преподавание данного курса – это образовательно-воспитательный процесс и характеризуется принципами, присущими педагогическому процессу. ОБЖ представляет собой междисциплинарную область научных знаний, охватывающую теорию и практику защиты человека от опасных и вредных факторов (опасностей) среды обитания во всех сферах человеческой деятельности. ОБЖ является высокой гуманитарной технологией, образовательная область, через которую внедряется новое жизнеутверждающее мировоззрение, новые принципы жизнедеятельности и новой культуры безопасности на основе научных подходов.

Главная задача – знание учащимися основных составляющих здорового образа жизни и их влияние на здоровьесбережение личности, формирование культуры безопасности. В этой связи школа выполняет социозащитную функцию в качестве механизма обеспечения безопасности через обеспечение безопасного пространства жизнедеятельности, окружения, отношений личности.

В статье 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что педагогические работники обязаны формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни [3, с. 59]. Объектом безопасности является человек – его жизнь, здоровье, права и свободы, материальные и духовные ценности. Поэтому изучение курса ОБЖ направлено на формирование у учащихся сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, усвоение ими знаний и умений распознавать и оценивать опасные ситуации, определять способы защиты от них, оказывать само- и взаимопомощь.

«Формирование современного уровня культуры безопасности является общешкольной задачей, но при этом ключевая роль принадлежит предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» [1, с. 115]. Культура безопасности по Сапронову В. В. – это единство трёх неразрывно связанных компонентов: способов и результатов разумной жизнедеятельности в области безопасности, а также развитости личности и общества в этой области. И способы, и результаты зависят от развитости личности и общества в области безопасности. Для этого требуется систематическое развитие личности, а с ней и общества, с помощью специальной сквозной образовательной области – и это БЖД [2].

В современных условиях постоянно растущих угроз и опасностей для человека от собственной жизнедеятельности в бытовой, социальной, природной и техногенной сферах организацию образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях необходимо строить с учетом повышения требований к содержанию учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» и его освоения обучающимися, что возможно путем непрерывного обучения на всех ступенях общего образования.

Безопасность должна учитываться во всех случаях жизни, в том числе в процессе обучения, и его необходимо совмещать с практикой, чтобы необходимые знания закреплялись не только на уровне теоретических знаний, но и на уровне практических навыков.

Различные тренинги и моделирование опасных ситуаций позволяет не только научиться действовать правильно, а также делать это в условиях реальной опасности.

Библиографический список

1. Ваганов П. А. Человек. Риск. Безопасность. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002. – 160 с. – с. 115
2. Сапронов В.В. Формирование мировоззрения – важнейшая задача образовательной области БЖД (конспект выступления на V Всероссийской конференции 9 февраля 2005 г.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с, с. 59

УДК 378.4

Жукова В.И., Федоров А.С. Коммуникативная компетенция, как действенный фактор профессионального самоопределения

Communicative competence as an effective factor of professional self-determination

Жукова Валерия Игоревна,

студент, Сибирский федеральный университет, Институт педагогики, психологии и социологии

Федоров Артем Сергеевич,

студент, Сибирский федеральный университет, Институт цветных металлов и материаловедения

Zhukova Valeria Igorevna,

student, Siberian Federal University, Institute of pedagogy, psychology and sociology

Fedorov Artem Sergeevich,

student, Siberian Federal University, Institute of nonferrous metals and material science

Аннотация: На сегодняшний день государство и общество требуют конкурентоспособности каждого индивида в социуме, которая проявляется через социальные качества: владение навыками общения, умение выстраивать диалог и др. Любые качества индивида, затрагивающие разные стороны развития личности, являются путеводными на ступени самоопределения, именно поэтому у каждого есть собственное мнение по поводу той или иной профессии. В статье рассмотрено влияние социального аспекта развития личности, а именно сформированности коммуникативной компетенции, на выбор будущего карьерного пути.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессиональное самоопределение.

Abstract: To date, the state and society require the competitiveness of each individual in society, which is manifested through social skills: possession of communication skills, the ability to build a dialogue and OE quality Any individual, affecting various aspects of the development of the individual are guiding in the degree of self-determination, which is why everyone has own opinion about a particular profession. The article considers the influence of the social aspect of personal development, namely the formation of the communicative competence, the choice of a future career path.

Keywords: communicative competence, professional identity.

В настоящее время в России ощущается дефицит квалифицированных конкурентно-способных кадров, в связи с этим главной и основной функцией любого образовательного учреждения является подготовка конкурентоспособного специалиста-профессионала. Однако чтобы стать

профессионалом в своей отрасли, личность еще на ступени выбора профессии должна четко определять свое отношения к профессионально-трудовой среде конкретной деятельности, а также способ ее самореализации.

На сегодняшний день требования к профессиональным и личностным качествам индивида подверглись серьезным изменениям. В первую очередь это продиктовано массовыми изменениями в социально-политической, хозяйственно - экономической и культурной жизни общества, изменением общественного сознания.

Очевидно, что для решения процессов, в корне меняющих социокультурную действительность, необходим новый взгляд на них. В связи с этим общество испытывает потребность в компетентностной личности, способной к самостоятельному решению нестандартных проблем, активно реализующую в профессии способ интеграции общечеловеческих и личностно значимых профессиональных ценностей.

Развиваясь в рамках течения современных тенденций, выпускник нашего времени должен, прежде всего, стать активным субъектом профессионального развития. Исследование данного подхода рассматриваются в работах российских и зарубежных ученых, таких как Э.Эриксон, Е.А.Климов, И.С.Кон и др., которые посвятили свои труды вопросу становления профессионального самоопределения у индивида.

Сегодня современное общество с большим энтузиазмом требует социальноподкованных граждан, владеющих совокупностью компетенций, которые могут способствовать развитию способности к общению, ведению дискуссий, восприятию критики, саморегуляции и самоанализу проделанной деятельности. Все названные требования, позволяющей развивающейся личности реализовать свои потребности в социальном признании и

определяющей успешность процесса социализации, учитывает и прорабатывает коммуникативная компетентность.

Главное направление подготовки будущего профессионала - становление профессионального самоопределения личности, его готовность к взаимодействию с социумом.

Проблема профессионального самоопределения включает в себя множество аспектов, таких как жизненная позиция, личностные интересы, возрастная группа и др. В исследованиях А.В. Макаrchука и Э.Ф.Зеера профессиональное самоопределение рассматривается как неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности выпускника. Мы придерживаемся мнения И. Е. Сазонова, который утверждает, что профессиональное самоопределение – «это специфический этап социализации, интегрирующий субъективное отношение человека к профессиональному будущему и объективную реализованность планов в условиях доступной трудовой деятельности». К тому же многие ученые придерживаются данного определения. В плане выявления содержания профессионального самоопределения нас заинтересовало видение А. В. Макаrchука, который выделяет социальный и профессиональный компоненты, заостряя внимание на том, что они не механически сливаются, образуя профессиональное самоопределение, а являются интегративным выражением определенных частей их содержания. Интегративность прослеживается и в группах компонентов профессионального самоопределения, включающих в себя качества будущего специалиста-профессионала, формирование которых актуально в настоящее время и способствуют в целом профессиональному и личностному росту индивида. Так, например, А.К. Маркова, О.В. Падалко, Н.А. Цветкова и др. выделяют следующие компоненты профессионального самоопределения:

- индивидуальность (физические качества, индивидуально-типологические особенности, качества личности и т.д.);
- мотивационно-ценностная группа (мотивы профессиональной деятельности, ценностные и нравственные ориентации);
- внешняя и внутренняя деятельность (рефлексивные действия по оценке собственных способностей, возможностей и личностных черт, принятие решений и конкретные действия по их осуществлению);
- прогностическая деятельность (цели, планы, отношение к престижу профессии);
- социальная включенность (знание требований общества, умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, ее престижность и востребованность и т.д.). [1]

Анализируя вышеописанное можно заметить, что первый и третий компонент являются смежными с компонентами коммуникативной компетенции, такими как способность к саморегуляции и самоанализу, восприятие критики и др. Указанный факт подтверждает ее коммуникативной компетенции на профессиональное самоопределение.

Под коммуникативной компетенцией будем понимать демонстрируемую область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемые языковыми навыками и речевыми умениями, именно так истрактовал данное понятие Р. П. Мильруд. [3]

Е.М. Кузьмина в структурном плане выделяет следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- теоретический блок – знания в области межличностного взаимодействия;
- практический блок – коммуникативные умения;

— личностный блок – коммуникативные свойства и качества личности, необходимые для установления межличностного взаимодействия. [2]

Однако А.В.Хуторской, давая определение понятию коммуникативной компетенции, включает в нее знание необходимых языков и способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. [4]

С целью подтверждения актуальности темы исследования, нами был проведен констатирующий эксперимент по исследованию уровня сформированности коммуникативной компетенции, и уровня готовности к профессиональному самоопределению. Респондентами эксперимента выступали студенты ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника)» В исследовании приняли участие 42 студента, возраст опрошенных 17-19 лет. Анализ результатов эксперимента подтвердил актуальность темы исследования, поскольку 35% исследуемых показали высокий суммарный уровень сформированности коммуникативной компетенции и готовности к профессиональному самоопределению, 23% показали средний уровень и 42% показали низкий уровень. Полученная статистика говорит о необходимости разработки методического обеспечения, направленного на формирование коммуникативной компетенции и профессионального самоопределения, что будет являться следующим шагом дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Научно-методический электронный журнал «Концепт» № 10. [Электронный ресурс] .URL: <http://e-koncept.ru/2014/14276.htm>. 13.02.17

2. Open Library — открытая библиотека учебной информации.
[Электронный ресурс]. URL: <http://oplib.ru/random/view/284340>. 14.02.17
3. Мильруд, Р.П. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся / Мильруд, Р.П. – М.: АВС, 2010. – 4-12 с.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. – М.: Народное образование, 2012. – 58 – 64 с.

УДК 37

Чирикова Е.Л. Особенности и педагогические условия формирования представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста

Features and pedagogical condition to the formation of representations about playing role for children of preschool age

Чирикова Екатерина Леонидовна,
студентка 4 курса педагогического факультета
Иркутский государственный университет
Chirikova Ekaterina Leonidovna,
fourth-year student for faculty of pedagogy
Irkutsk State University

Аннотация: данная статья посвящена проблеме формирования представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста. В статье выделена и обоснована значимость развития представлений об игровой роли для развития личности. Определен научный аппарат исследования: актуальность, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая основа исследования, методы исследования. Представлены результаты констатирующего эксперимента, материалы по формированию представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста, сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента.

Ключевые слова: игра, сюжетно-ролевая игра, игровая роль.

Abstract: This article is devoted to the formation of representations about playing role for children of preschool age. The importance of the development of ideas about the playing role for personal development highlight and grounded in article. The article there are results ascertaining experiment, the materials for the formation of ideas about playing the role of children of the senior preschool age, a comparative analysis of the data of the experimental and control groups before and after forming experiment.

Keywords: game, subjective role-playing game, games role.

Игра является одним из ведущих видов деятельности детей дошкольного возраста [7]. Она социальна по своему содержанию, то есть возникает из жизни ребёнка в обществе. Менджерицкая Д.В. отмечала, что игра является важнейшей самостоятельной деятельностью ребенка и имеет большое значение не только для физического, но и психического развития, становления индивидуальности и формирования детского коллектива [4].

Игра – такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [7].

Свободное от регламентации игровое действие позволяет ребенку удовлетворить свои потребности, выразить желания, открывает ему широкий простор для проявления активности, творчества, моделирования ситуаций действительности с опорой на собственный опыт, интересы и потребности ребенка. Ребенок в игре из элементов, взятых из окружающей жизни, создает новое творческое построение образа роли.

В отечественной психологии разработана концепция детской игры как особой, социальной по своей природе деятельности, в которой ребенок усваивает задачи и мотивы человеческой деятельности, нормы и правила взаимоотношений между людьми.

Игра созвучна социальной природе ребенка, достаточно рано возникающей у него потребности в общении со взрослыми, жить «как взрослые». В процессе игры уточняются и углубляются знания и представления детей, освоение определенных ролей, осуществляемых в соответствующих игровых действиях.

Д. Б. Эльконин трактует понятие сюжетно-ролевой игры, как деятельности, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослого и отношения между ними [7].

Одним из ведущих компонентов в игре детей-дошкольников является роль, которую берет на себя ребенок. Действия ребенка и его отношение к действительности преобразуются в ходе выполнения роли. Д. Б. Эльконин считает, что игровая роль это подражание тем социальным отношениям, в

которые вступают взрослые люди в процессе совместной деятельности в реальном мире [7].

Роль в сюжетной игре заключается в том, чтобы исполнять обязанности, налагаемые ролью, соблюдать правила по отношению к остальным участникам игры. Наличие роли в игре означает, что в своём сознании ребёнок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует от его имени, соответствующим образом используя те или иные предметы, вступает в разнообразные отношения с другими играющими. Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомимике.

Ролевое (игровое) действие является способом реализации роли, средством воплощения сюжета и, обогащаясь, приводит к появлению новых ролей. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. Знаковое проявление в игре имеет свои особенности: игровые заместители предметов могут иметь значительно меньшее сходство с самими предметами, чем, например, рисунок с изображаемой действительностью.

Таким образом, игровая роль – это воспроизведение ребенком определенной социальной или профессиональной позиции взрослого, которая выражается в целой системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социально-профессиональных отношений.

Важность изучения вопроса формирования представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста не вызывает сомнения, однако данный аспект недостаточно разработан как в психолого-педагогических исследованиях, так и в педагогической практике.

Для реализации данного направления важно создать эффективные педагогические условия в дошкольном учреждении.

В связи с этим целью настоящего исследования является: определение и апробация педагогических условий формирования представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: формирование представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия формирования представления об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: мы предположили, что формированию представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста способствуют следующие условия:

- поэтапное ознакомление с содержанием, социальной направленностью профессиональных позиций взрослых, выражаемых в ролевых действиях;
- отражение социально-профессиональных отношений, обогащение словаря, игровой атрибутики в развивающем игровом пространстве группы.

Задачи исследования:

1. Определить исходные теоретические позиции, изучить психолого-педагогические исследования.
2. Определить критерии и уровни сформированности представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать и экспериментально апробировать условия, способствующие формированию представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотетических положений нами была использована совокупность общенаучных и психологических методов, взаимодополняющих друг друга.

- Обзорно-аналитический метод, позволяет изучить и проанализировать

по библиографическим источникам состояния исследований по данной проблеме в отечественной и мировой науке, выявить и уточнить содержание основных направлений, концепций и подходов в развитии сенсорных способностей.

- Психодиагностический метод, с помощью которого происходит фиксация и описание данных тестирования сенсорных способностей детей раннего возраста.

- Экспериментальный метод, направленный на проверку научных гипотез, на выявление причин изучаемых явлений и оценку следствия действия этих причин.

- Контрольный эксперимент, направленный на изменение в структуре сенсорных способностей детей раннего возраста в процессе активного развивающего воздействия осуществляемого посредством проекта.

Методологическую основу исследования составили: концепция Д. Б. Эльконина об игровой роли как единице сюжетно-ролевой игры; взгляды Л. А. Венгера и А. В. Запорожца на особенности игровой деятельности старших дошкольников; положение Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой о понимании содержания игровой роли детьми в ролевой игре.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью его исходных позиций, анализом теоретических аспектов проблемы, применением комплекса исследовательских методов.

Исследование поведено на базе МБДОУ № 100 «Берегиня» г. Иркутска. Общая выборка испытуемых представлена в составе 35 детей старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего этапа исследования состояла в определении особенностей и уровня сформированности представлений об игровой роли у

детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения этой цели решались следующие задачи:

1. Разработать критерии к анализу изучения представлений об игровой роли детьми старшего дошкольного возраста.
2. Определить уровни представлений об игровой роли детьми старшего дошкольного возраста.
3. Разработать педагогические условия формирования представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста.

В своей работе мы использовали следующие методы:

- наблюдение за игровой деятельностью детей;
- создание игровых ситуаций;
- беседа с детьми и воспитателями (изучения игровых предпочтений Г.

А. Урунтаевой);

- изучение игровой развивающей предметно–пространственной среды в групповой комнате;
- методика изучения взятия ребенком на себя роли Д. Б. Эльконина.

Для определения уровня сформированности представлений об игровой роли у детей старшего дошкольного возраста были выбраны следующие критерии:

- замысел игры;
- сюжет игры;
- знания о роли, ее направленности;
- представления об отношениях и взаимодействии персонажей сюжета;
- игровые действия;
- ролевая речь;
- использование атрибутики.

I уровень (высокий).

Содержание самостоятельно выбранной роли детьми этой подгруппы соответствует реальному поведению персонажа, дети предлагают другие роли по сюжету сверстникам. Дошкольники отражают в играх специфику роли, разнообразные социальные отношения, ролевые функции взаимосвязаны и между детьми наблюдаются игровые отношения.

В их игре отражаются своеобразие внешнего вида игрового персонажа, особенности, условия и результаты его работы. У детей сформированы представления об особенностях и специфике работы людей разных профессий, которые без затруднений переносятся в сюжет игры и отражаются в ее замысле. Дети сами создают предметно-игровую обстановку, используют различные атрибуты и предметы-заместители. Предлагают разные варианты замысла и развивают его по ходу.

Дети легко выбирают разнообразные сюжеты игры, определяют с ее содержанием, воображают игровую ситуацию, знают о направленности роли и направляют ее через игровые действия. Дошкольники бесконфликтно согласовывают свои разнообразные и выразительные ролевые действия с действиями партнера по игре и соотносят их с характером персонажа, соблюдают правила игры и внимательно следят, чтобы это делали и сверстники, строят ролевой диалог и подбирают словесные (интонационные) и невербальные (жесты, мимика, движения) средства для создания игрового образа.

II уровень (средний).

Дошкольники пытаются создать предметно-игровую обстановку, выбрать почти всегда одинаковый сюжет игры, определиться с ее содержанием, но делают это с затруднением. Правила соблюдаются не в полной мере, дошкольники не всегда обращают внимание и на то, как соблюдают правила их партнеры по игре.

У детей не сформированы целостные представления о содержании выбранной роли, об особенностях и специфике работы людей разных профессий, что не соответствует реальному поведению персонажа. Затрудняются переносить имеющиеся знания на практику сюжетно–ролевых игр.

Рольевые функции и действия дошкольников соответствуют взятой роли, но выполняются с подсказки сверстников. Сами не предлагают варианты замысла игры, а принимают предложения сверстников и начинают играть. Дети не всегда проявляют интерес и позитивное отношение к своей игровой роли. Чаще всего они выполняют второстепенные роли, но иногда пытаются реализовать и главные.

В сюжетно–ролевой игре присутствуют игровые и реальные отношения, но чаще всего доминируют реальные. Дошкольники используют атрибуты и предметы-заместители, обозначают роли словом, но ролевой диалог возникает редко, они не подбирают словесные (интонационные) и невербальные (жесты, мимика, движения) средства для создания игрового образа.

III уровень (низкий).

У дошкольников третьей подгруппы сформированы частичные представления о содержании выбранной роли, об особенностях и специфике работы людей разных профессий, эти представления редко переносятся в игровую деятельность. Сюжеты – схематичны и однообразны.

Дети принимают на себя второстепенные игровые роли, в их распределении не участвуют, принимают ту роль, которую им навязали, поэтому редко относятся к ней позитивно и не всегда доводят до конца игры. Обозначают роль словом, часто «подсказками» других детей, рольевые действия ими не освоены. Часто отказываются играть. Рольевые действия не всегда соответствуют взятой на себя роли, бывают однообразные, невыразительные, спонтанные и

непонятные сверстникам.

Дети предпочитают играть в непостоянном коллективе, выходят из игры раньше других участников. Правила игр не соблюдают и делают это только под непосредственным давлением сверстников. Дети играют в той предметно-игровой обстановке, которые создали партнеры по игре. Используют игрушки, но предметами-заместителями не пользуются.

В ходе эксперимента дети экспериментальной и контрольной групп были условно определены по трем уровням. В экспериментальной группе у 18% детей проявились показатели высокого уровня, у 35 % детей – среднего уровня, у 47% детей – низкого уровня. В контрольной группе у 20% детей проявились показатели высокого уровня, у 38% – показатели среднего уровня, у 42% детей – низкого уровня.

Формирующий эксперимент проведен поэтапно.

I этап – ознакомление с содержанием с учетом особенностей представлений детей об игровой роли.

Цель: уточнить и расширить представления дошкольников о своеобразии внешнего вида, особенностях, условиях, результатах, правилах работы строителя, спасателя, доктора, пожарного, журналиста. Обогащать словарь. Вызвать у детей интерес к этим профессиям, доброжелательное, позитивное отношение к ним.

II этап – формирование представлений об игровой роли, создание стимулирующего развивающего игрового пространства в предметно-пространственной среде группы.

Цель: учить детей брать на себя игровые роли с социальной направленностью профессиональных позиций взрослых, реализовывать их в ролевых действиях. Поддерживать интерес детей к сюжетно – ролевым играм «Строитель», «Спасатель», «Доктор», «Пожарный» «Журналист». Учить

использовать знания в сюжетно – ролевой игре, полученные на занятиях, экскурсиях, в процессе чтения художественной литературы. Совместно изготавливать атрибутику.

III этап – отражение накопленных знаний о ролях в сюжетно-ролевых играх.

Цель: закрепить полученные знания на практике.

В ходе реализации формирующей программы важно было отражение социально-профессиональных отношений, обогащение словаря, создание игровой атрибутики в развивающем игровом пространстве группы.

Для реализации всех этапов работы с детьми старшей группы, нами была составлен ряд мероприятий.

В процессе разработки материала по формированию представлений об игровой роли, по интересам детей были определены ведущие роли сюжетно-ролевых игр. Темы игр «Спасатель», «Строитель», «Доктор», «Пожарный» «Журналист». Материалы по формированию представлений о профессиях отражает содержание сюжетно-ролевых игр тем, методов и приемов.

На первом этапе в соответствии с темой игры «Спасатель» нами были подобраны такие формы организации, как вводная беседа о профессии спасателя, чтение с детьми художественной литературы С. Я. Маршака «Рассказ о неизвестном герое», стихотворений, были заданы вопросы к детям по прочитанному. Также было включено рассматривание иллюстраций в книге Стивена Бисти «Спасательные машины», проиграны проблемные ситуации «Человек тонет», «Девочка потерялась в лесу», «Дети упали под лед» беседа. Были организованы просмотр мультфильма «Спасатели», выпуск новостей «Вручение медали за мужество в спасении», «Спасение енота с дерева», рисование на тему: «Спасатели в море», дидактическая игра «Кто больше назовет

действий?» (с мячом), целью которой является научить детей соотносить действия людей с профессией спасателя.

Для знакомства детей с ролью строителя мы подобрали следующую художественную литературу: Г. Люшнин «Строители», С. Баруздин «Кто построил этот дом?», В. Маяковский «Стройка». Провели беседу по прочитанному, задали вопросы детям, рассматривали иллюстрации строителей в процессе работы. Организовали встречу и беседу со строителем, дети задавали вопросы строителю. Дошкольники отгадывали загадки на тему предметов, с которыми работают строители, играли в дидактическую игру «Кому что нужно для работы» (выбор атрибутов согласно профессии).

Чтобы познакомить детей с ролью доктора мы использовали разные виды деятельности: чтение с детьми художественной литературы: В. Степанова «Врач», К. И. Чуковского «Айболит», А. Карандашовой «Наш доктор», проведение экскурсии в медицинский кабинет в ДОУ, разыгрывание проблемной ситуации «Осмотр детей после переохлаждения», рассматривание имеющихся в группе атрибутов для сюжетно – ролевой игры «Доктор».

Для знакомства с ролью пожарного мы с детьми читали следующую художественную литературу: В. Степанов «Пожарный»; С.Я. Маршак «Пожар», Л. Н. Толстой «Пожарные собачки», рассматривали серии иллюстраций по данной теме, просматривали мультфильм «Пожарная машина».

Для того чтобы познакомить, детей с ролью журналиста мы провели беседу о данной профессии, играли в игры «Острый глаз», словесные игры «Составь предложение», смотрели видео-интервью.

На втором этапе формирующего эксперимента для знакомства детей с ролью спасателя мы провели занятие (с элементами игры) по аппликации на тему: «Спасатель во время наводнения», занятие (творческое) по конструированию на

тему: «Мой дом», привлекали к показу детей, задавали вопросы, играли в дидактическую игру «Что для кого». Строили и проигрывали проблемную ситуацию «Спасти кота с дерева», распределяли роли, проговаривали, изображали, показывали и уточняли специфику каждой роли. Играли в дидактическую игру: «Назови часть целого (жилет, шлем, спасательные жилеты)», «Узнай по описанию» (разные спасательные машины), «Сбор спасателя на вызов». Рисовали на песке спасательные машины, проводили спортивную подготовку «детей-спасателей», «Сдача норм ГТО», пожарные учения. Изготавливали атрибуты: жетоны, удостоверяющие личность, компас, радиостанции.

Для ознакомления детей с ролью строителя мы подобрали театрализованную инсценировку отрывка из произведения Г. Люшнина «Строители», игровую ситуацию «Дом в подарок маме», «Я построю свой дом», «Неправильно положены кирпичи», «Помогу построить дом другу». Изготавливали с детьми атрибуты для сюжетно – ролевой игры «Строитель», рисовали на тему: «Строители дома», разыгрывали проблемные ситуации «С чего мы начнем строить дом?», играли в словесную игру «Если бы не было строителей?»

Чтение и театрализованная инсценировка отрывка из произведения К.И. Чуковского «Айболит» была проведена для детей, с целью формирования представлений об игровой роли «Доктор». Также были проведены дидактические игры: «Раз, два, три... (доктора) изобрази», «У кого что болит?», занятие по рисованию на тему: «Профессия - врач».

В продолжение знакомства детей с ролью «Пожарного» мы провели занятие (с элементами игры) по аппликации на тему: «Пожарная машина», дидактическую игру: «Потуши пожар». Разобрали проблемную ситуацию «Пожар

в лесу», «Потушить пожар, чтобы спасти кошку», «В доме случился пожар».

Для подготовки детей к игре «Журналист» мы изготавливали микрофон, брали интервью у родителей «Что вы знаете о спасателях», развивали коммуникативные способности успешного взаимодействия детей с родителями, изготавливали газету под названием «Спасатель».

На третьем этапе формирования представлений об игровой роли предполагались самостоятельные игры детей. Где дошкольники самостоятельно организовывали сюжетно-ролевые игры, брали сюжет, выполняли правила игры, распределяли между собой роли, выражали свои представления об игровой роли через высказывания, развитие сюжета, реализацию ролей.

На первом этапе дошкольники проявляли повышенный интерес к новой информации об особенностях работы строителя, спасателя, доктора, пожарного, журналиста. Дошкольники просили строителя подробнее рассказать как, и с чего начинать строить здание. Дети старшей группы с удовольствием примеряли оборудование спасателя.

При изучении литературных произведений дошкольники с желанием слушали, рассматривали иллюстрация к ним. Активно участвовали в обсуждении вопросов: Чем занимается плотник? Как нужно вести себя журналисту? Зачем спасателю нужен спасательный круг?.

При изучении атрибутов к сюжетно-ролевой игре «Спасатели» мы обратили внимание на то, что не все дети знают, какое оборудование есть в группе, какое у него предназначение и как правильно обращаться с этими предметами. Дошкольники с любопытством рассматривали атрибуты и слушали объяснения педагога, пытались практически применять полученные знания (проиграть действие каждого атрибута).

На этом этапе с детьми отгадывали загадки на строительную тему. Но мы

можем констатировать тот факт, что даже если ребенок правильно называл загаданный предмет, то до конца не понимал его предназначение (рубанок, трактор, экскаватор, бульдозер), поэтому дошкольникам пришлось подробно объяснять и показывать предназначение каждого строительного оборудования.

В игре дети отражали своё отношение к ролям через составление творческих рассказов и изобразительную деятельность. Все рисунки после проделанной ранее работы были яркие, выразительные, с тщательно прорисованными мелкими деталями одежды и необходимого оборудования; в них были отражена специфика каждой профессии. Творческие рассказы детей были эмоционально окрашены, выстроены структурно, последовательно, логично. В них дети подробно описывали специфику работы разных профессий.

Второй этап был связан с вхождением детей в игровую роль. В самом начале у детей возникли некоторые проблемы. Они были связаны с тем, что дошкольники боялись или не знали, как правильно войти в образ, не умели применять полученные знания на практике (в играх), не могли полностью реализовать взятую игровую роль. Весь второй этап был направлен на то, чтобы устранить эти недостатки.

На данном этапе были организованы и проведены ряд дидактических игр, направленных на закрепление умений детей входить в социальную роль, полностью её реализовывать, отражать характерные особенности работы людей разных профессий. Дошкольники постепенно полюбили эти игры и стали с удовольствием выполнять все правила, проявляя творчество и артистизм.

На занятии по рисованию «Строители дома», «Спасатели на море», конструированию «Мой дом» и аппликации «Спасатель на наводнении» были использованы проблемно-игровые ситуации, побуждающие детей достигать «детскую» цель, принимать социальную роль и реализовывать её до конца,

совершенствовать умения и навыки.

Изготавливались атрибуты для сюжетно-ролевой игры «Строитель», после чего проигрывались и отрабатывались способы их применения. Дошкольники самостоятельно придумывали игровые ситуации и действия, в которых необходимо использовать изготовленные предметы.

К завершению работы на втором этапе, дети научились брать на себя разнообразные социальные роли: спасателя, строителя, журналиста, доктора, пожарного, полностью реализовывать игровую роль, передавать своеобразие данной роли в игровых действиях и речевых высказываниях, вступать в игровые взаимоотношения с партнерами по игре. У дошкольников сохранился интерес к сюжетно-ролевым играм «Спасатель», «Строитель».

На третьем этапе у детей в самостоятельных играх прослеживались знания и умения, полученные на первом и втором этапах формирующего эксперимента. Детей побуждали самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры с разнообразными сюжетами и сложными взаимоотношениями.

Для подтверждения эффективности формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. По данным экспериментальной группы 33% детей проявились показатели высокого уровня, у 47 % детей – среднего уровня, у 17% детей – низкого уровня.

На 15% увеличилось количество испытуемых на I высоком уровне. Эти дошкольники имели четкие и полные представления о роли, проявляли это через игровые действия, предлагали замысел игры, развивали его по ходу. Сами предлагали, выбирали сюжет, содержание роли соответствовало реальному поведению персонажа, во время игры дошкольники согласовывали ролевые действия с действиями партнера, соотносили их характеру персонажа, соблюдали правила игры, самостоятельно создавали предметно-игровую

обстановку, использовали атрибуты, предметы-заместители, обозначали роли словом. Например, если до обучения Андрей Д. принимал роли, которые ему навязывали, то после обучения он сам проявлял желание брать на себя роль, которая его интересовала, например, сам сказал, что выбирает роль спасателя и поддержал сюжет игры «На наводнении».

На II уровне на 12% увеличилось количество дошкольников с 35% до 47%. Дошкольники пытались создать предметно-игровую обстановку, выбирали сюжет игры, который не всегда был разнообразен, в игре им было трудно определиться с содержанием, но правила игры соблюдали, в редких случаях это происходило под давлением партнеров по игре. Дошкольники ориентировались в содержании выбранной роли, но оно не соответствовало реальному поведению персонажа. Обозначали роли словом, но редко строили ролевой диалог и подбирали словесные (интонационные) и невербальные (жесты, мимика, движения) средства для создания игрового образа. Как и до эксперимента, остались трудности с целостными представлениями об игровой роли, но следует учитывать смену уровня – часть испытуемых на констатирующем этапе имели низкий уровень. После обучения Снежана Н. смогла при помощи игровых действий, ролевого диалога, использования атрибутов и предметов-заместителей показать содержание роли пожарного, так как имела представления о ней. Соблюдала правила игры уже без подсказки партнеров.

Наиболее яркие изменения произошли на III низком уровне. Если до обучения в экспериментальной группе 47% детей достигали этого уровня, то теперь 17%. Дошкольники могли принимать на себя роли, но они были второстепенные, в их распределении они не участвовали, принимали ту роль, которую им навязали, поэтому редко не относились к ней позитивно. Почти не обозначали роль словом, ролевые действия не показывали. Использовали

игрушки, но предметами-заместителями не пользовались. Ахмед М. до обучения вообще не включался в игру, а после сам проявил желание играть, но в распределении ролей не участвовал, поэтому получил второстепенную роль помощника строителя, хотя этому не расстроился. Правила игры соблюдал под непосредственным давлением сверстников.

В контрольной группе изменения не обнаружены.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что программа формирующего эксперимента являются эффективными: расширению и обогащению представлений об игровой роли детей способствуют поэтапное ознакомление с содержанием, социальной направленностью профессиональных позиций взрослых, выражаемых в ролевых действиях, отражение социально-профессиональных отношений, обогащение словаря, игровой атрибутики в развивающем игровом пространстве группы. Следовательно, гипотеза нашла свое подтверждение.

Библиографический список

1. Венгер, Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка [Текст] / Л. А. Венгер // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. научных трудов. - М. : Просвещение, 1978. – С. 127-129.
2. Запорожец, А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры [Текст] / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1965. - №10. - С. 24.
3. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре - М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
4. Менджерицкая, Д.В. Детские игры [Текст] / Д. В. Менджерицкая // Дошкольное воспитание. – 2011. - №5. - С. 10-11.

5. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетно – ролевых игр в детском саду [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. - М. : Линка - Пресс, 2015. - 97 с.
6. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии: пособия для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – 2 изд., стереотип. - М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 304 с.
7. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М. : ВЛАДОС, 2007. - 360 с.

УДК 372.3/.4

Шишкина Л.Ю., Нагина Е.А. Особенности построения примерной образовательной программы дошкольного образования «Вдохновение» (под ред. И.Е. Федосовой)

Features of construction of the exemplary educational program of preschool education "Inspiration" (ed. by E. I. Fedosova)

Шишкина Лариса Юрьевна,
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и технологии дошкольного и начального образования,
Нагина Екатерина Анатольевна,
студентка направления «Педагогическое образование»
Мичуринский государственный аграрный университет
Shishkina Larisa Yuryevna,
Ph.D., Associate Professor, Department of theories and
technologies of preschool and primary education,
Nagina Ekaterina Anatolyevna,
Student Directions "Teacher education"
Michurinsk state agrarian University

Аннотация: Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» содержит современные данные о ребенке и его развитии, намечает цели и предоставляет методики и инструменты для их достижения. Программа обеспечивает полноценный, качественный образовательно-воспитательный процесс, формирует современную и эффективную образовательную среду. Программа «Вдохновение» обеспечивает преемственность с начальным уровнем образования.

Ключевые слова: результаты освоения программы, целевые ориентиры, образовательная область, речевое развитие.

Abstract: An exemplary educational program of preschool education "Inspiration" contains modern data about the child and its development, outlines the goals and provides techniques and tools to achieve them. The software provides full, high-quality educational process, forms of modern and effective educational environment. The program "Inspiration" it provides continuity with the primary level of education.

Keywords: the results of the development program, targets, educational area, speech development.

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» составлена в точном соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). При этом авторский коллектив учитывал результаты

новейших отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований в области дошкольного детства. Программа содержит современные данные о ребенке и его развитии, намечает цели и предоставляет методики и инструменты для их достижения.

Программа обеспечивает полноценный, качественный образовательно-воспитательный процесс, формирует современную и эффективную образовательную среду.

Программа поддерживает игру во всех ее видах, исследовательскую активность ребенка, совместную деятельность взрослого и ребенка.

Авторами программы предусмотрена вариативность форм деятельности в зависимости от конкретной ситуации, места расположения детского сада, особенностей детей и их семей. Программа «Вдохновение» обеспечивает преемственность с начальным уровнем образования.

Содержание представлено тремя традиционными разделами: целевым, содержательным и организационным.

ЦЕЛЕВОЙ раздел начинается с пояснительной записки, включающей введение, описание цели и задач, обоснование ценности, научных основ, принципов и подходов программы «Вдохновение». Далее в этом разделе представлены планируемые результаты освоения программы. Здесь раскрыты подходы к определению планируемых результатов, целевые ориентиры в младенческом возрасте, целевые ориентиры в раннем возрасте, целевые ориентиры на этапе завершения освоения анализируемой программы.

При обосновании подходов к определению ожидаемых результатов авторы ставят вопросы (которые могут возникнуть у читателей – потенциальных реализаторов программы) и сами на них отвечают:

- Что такое «целевые ориентиры» и в чем их смысл?

- На какие цели должны ориентироваться Организации и лица, реализующие Программу?
- Почему нужно развивать именно эти целевые характеристики, а не другие?

Раскрывая целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы, авторы достаточно подробно и конкретно характеризуют ориентиры:

- в сфере общего личностного развития ребенка (развитие индивидуальных компетентностей)
 - в развитии персональной ценностно- смысловой сферы;
 - в сфере отношения ребенка к самому себе;
 - в сфере развития мотивации;
 - в сфере эмоционального развития (эмоциональная компетентность);
 - в социально-эмоциональной сфере;
 - в сфере познавательного развития;
 - в сфере учения, «умение учиться»;
 - в сфере речевого развития (коммуникативная компетентность, предпосылки грамотности);
- в области художественно-эстетического развития;
- в области физического развития.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ раздел отражает особенности социально-коммуникативного, познавательного развития, которое представлено направлениями «Математика», «Окружающий мир: естествознание, экология и техника» и «Окружающий мир: общество, история и культура», речевого, художественно-эстетического и физического развития ребенка. Кроме того выделена Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с

ограниченными возможностями здоровья.

Более подробно остановимся на одной из образовательных областей. Речевое развитие по программе «Вдохновение» предполагает «общее овладение ребенком речью: обогащение словаря, развитие связной, интонационно и грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи», а также ставится специальная задача «по развитию предпосылок формирования грамотности: развитие фонематического слуха, знакомство ребенка с книжной культурой, детской литературой, понимание им на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование речевой активности» [1, с. 144].

Кроме того авторы программы справедливо утверждают, что речевое развитие ребенка соотносится со всеми видами деятельности, а значит, «тесно взаимосвязано со всеми остальными образовательными областями: социально-коммуникативным, познавательным, художественно-эстетическим и физическим развитием» [1, с. 146].

Характеризуя особенности организации образовательной деятельности по программе «Вдохновение», авторы предлагают побуждать детей «не только рассказывать собственные истории, но и фиксировать их: зарисовывать (рисунки, схемы, пиктограммы), диктовать свои истории взрослым, писать отдельные слова, предложения, тексты» [1, с. 10].

Занятия по развитию речи нацелены на поддержку элементарного литературного творчества дошкольников, что будет способствовать совершенствованию их умственных способностей и возможностей: внимания, памяти, воссоздающего и творческого воображения, мышления, речи.

В аспекте речевого развития обращает на себя внимание оригинальное предложение по созданию проектов самими детьми или совместно со взрослыми

(педагогами, родителями): «Книжкин час», «Книжкина больница», «Книгоиздательство», «Юный сказочник», «Юный журналист», «Телерадиоцентр», «Создание мультфильмов», «Слайд-шоу», «Детский театр» и т.д.

В ОРГАНИЗАЦИОННОМ разделе охарактеризованы психолого-педагогические условия, раскрыты особенности адаптации ребенка при переходе из семьи в дошкольную организацию, показана организация образовательного процесса, даны рекомендации по формированию разновозрастных групп, планированию образовательной деятельности, организации развивающей предметно-пространственной среды (оформление пространства, групповых комнат и насыщение их оборудованием, средствами обучения и материалами), кадровым условиям реализации Программы, материально-техническому обеспечению Программы, финансовым условиям реализации Программы, организации взаимодействия с семьей и т.д.

Таким образом, все основные положения примерной образовательной программы дошкольного образования «Вдохновение» (под ред. И.Е. Федосовой) утверждают принципы уважения к личности ребенка. В основе программы лежит современное представление о ребенке, который рождается с заложенной природной мотивацией к учению и участию в окружающей действительности. Главная цель реализации программы – поддержать и развить врожденную любознательность и инициативность ребенка.

Библиографический список

1. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение»; под ред. И.Е. Федосовой. – М.: Национальное образование, 2015. – 368 с.

СЕКЦИЯ 2. ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

Везетиу Е.В. Сущность педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий

The essence of pedagogical support of individual educational trajectories

Везетиу Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта

Vezetiu Ekaterina Viktorovna

Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)

V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Аннотация. На современном этапе развития образования одной из ведущих его тенденция является повышение уровня его индивидуализации. В статье рассмотрено одно из средств индивидуализации образования – технология построения индивидуальных образовательных траекторий. В статье изучаются основные терминологические понятия указанной технологии. В исследовании рассматривается сущность педагогического сопровождения проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий как ведущего условия эффективности применения технологии.

Ключевые слова: индивидуализация образования, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, инновационные образовательные технологии, педагогическое сопровождение, виды педагогического сопровождения индивидуализированного образования.

Abstract. At the present stage of development of education one of the leading it trend is to increase the level of individualization. The article considers one of the means of individualization of education is a technology of building individual educational trajectories. The article studies the basic terminology concepts of this technology. The study addresses the essence of pedagogical support the design and implementation of individual educational trajectories as the leading terms of the effectiveness of the use of technology.

Keywords: individualization of education, individual educational trajectory, individual educational route, innovative educational technologies, pedagogical support, pedagogical support types of personalized education.

Сегодня отечественное образование пребывает на этапе модернизации. Данный процесс заключается в поиске новых путей организации и реализации образовательных услуг с учетом целей и задач нынешнего образования, тенденций развития образовательной политики согласно актуальным

требованиям, предъявляемым современным обществом к образовательным организациям различных уровней и типов. Среди путей совершенствования системы образования – применение инновационных образовательных технологий.

Одним из направлений развития современного образования является увеличение степени его индивидуализации. В этой связи одной из актуальных и эффективных относительно проблем совершенствования современного образования является технология построения индивидуальных образовательных траекторий.

Проблема индивидуализации современного отечественного образования, под которой следует понимать «способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории» [2, с. 35], отражена в научных трудах многих ученых: Т.Ю. Ломакиной, С.С. Игнатович, Н.Ю. Шапошниковой, М.А. Гринько, Е.В. Гончаровой, Н.А. Лабунской, В.А. Герта, А.С. Гаязова и других исследователей.

Наряду с термином «индивидуальный образовательный маршрут» траектория выступает более широким понятием, вмещающим в себя тот индивидуальный образовательный путь, который проходит личность в течение непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Рассмотрим мнения ученых относительно проблемы формулировки дефиниции понятия «индивидуальная образовательная траектория». Так, М.А. Гринько под данным понятием подразумевает «личностно-ориентированную организацию учебной деятельности студента в вузе, предполагающую построение учебно-воспитательного процесса в контексте реализации индивидуальных устремлений, выработки жизненных стратегий, формирования

основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента [1, с. 19]»

Индивидуальная образовательная траектория, по мнению Т.А. Тимошиной, – это «индивидуальный путь в образовании, определяемый студентом совместно с преподавателем, организуемый с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических особенностей обучающегося, а также социально-экономических и временных возможностей субъекта образовательного процесса» [5, с. 316].

Т.М. Ковалева анализируемое понятие трактует как «траекторию индивидуального образовательного движения, «след» линии движения учащегося, формируемый фиксациями содержания его проб и опыта, образовательных достижений и характеристик индивидуального образовательного пространства, дающий возможность педагогического прогнозирования и реализации тьюторского проекта [2, с. 229].

Поскольку основным субъектом реализации технологии построения индивидуального образовательного маршрута в системе непрерывного образования личности является педагог, важным аспектом в рамках исследуемой проблемы является изучение роли и сущности педагогического сопровождения индивидуализированного образования.

В системе педагогического сопровождения технологии индивидуальной образовательной траектории важными моментами являются аспекты ее выбора и построения. В основе указанных аспектов лежат определенные личностные характеристики, среди которых:

- склонность личности обучающегося к определенному виду деятельности;
- профессиональные ориентиры и потребность в профессиональном

самоопределении;

- уровень мотивации, позволяющей личности обучающегося реализовать поставленные образовательные цели.

Говоря о сущности педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий, стоит указать те факторы, которые влияют на эффективность их применения в рамках моделирования и реализации учебно-воспитательного процесса. Современные исследователи технологии построения индивидуальных образовательных траекторий указывают на наличие внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие образовательных траекторий [3].

Вслед за Т.Ю. Ломакиной к внешним факторам отнесем:

- доступность образования;
- создание необходимой образовательной среды.

Среди внешних факторов развития индивидуальных образовательных траекторий исследовательница выделяет:

- целеполагание процессов проектирования;
- организацию и реализацию обучающимся собственной образовательной деятельности;
- мотивацию к реализации и самореализации потенциала личности [4].

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что в системе применения технологии построения индивидуальных образовательных траекторий важное место отведено педагогическому сопровождению данного процесса, сущность которого заключается не только в организации и реализации обучения воспитанников самостоятельно планировать собственный образовательный путь, но и в готовности педагогического работника видеть сущность индивидуальных особенностей и потребностей обучаемого, проявлять адекватную реакцию на всех этапах внедрения технологии, видеть планируемые результаты

организуемой деятельности.

На основе изучения результатов научных исследований по проблеме педагогического сопровождения процессов проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов можно определить его основные направления, среди которых:

- аналитически-проектирующее направление, которое включает анализ индивидуальных особенностей личности обучающегося, его образовательных потребностей и динамики их развития;
- консультирующее направление, заключающееся в реализации индивидуальных и микрогрупповых консультаций обучающихся;
- координирующее направление, заключающееся в контроле и координации работы педагогов образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, специалистов (психологов, социальных работников) с целью содействия построению эффективных позитивных взаимоотношений всех субъектов образовательного пространства;
- организационное направление, касающееся решения организационных вопросов проектирования и реализации образовательного процесса [4].

Учитывая направления и цели педагогического сопровождения процесса применения технологии построения индивидуальных образовательных траекторий, оно может быть различных видов, например, содержательно-информационным, организационно-методическим, административно-технологическим.

Кроме того, эффективность использования указанной технологии, по нашему мнению, возможна при условии интеграции всех видов педагогического сопровождения. В связи с этим с целью расширения спектра и возможностей оказываемых образовательных услуг образовательных организаций и

возможностей реализации педагогического сопровождения целесообразна организация сетевого взаимодействия учреждений различного уровня и предназначения.

Подводя итоги, уточним, что на современном этапе развития образования отмечается необходимость возрастания степени его индивидуализации. В этой связи эффективным средством является применение технологии построения индивидуальной образовательной траектории личности в системе ее непрерывного образования на протяжении всей жизни. Эффективность применения данной технологии и реализация образовательных целей возможны при условии разработки и осуществления продуктивного педагогического сопровождения образовательного пути обучающегося. При организации данного процесса важен учет видов и форм педагогического сопровождения, а также их комплексное использование.

Одним из обязательных условий организации педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий является готовность педагога к осуществлению данной деятельности и пониманию анализируемой технологии как средства повышения гибкости, вариативности и соответствия потребностям общества и каждой отдельно взятой личности системы отечественного образования.

Библиографический список

1. Гринько М. А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. – № 3. – С. 18 – 22.
2. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». – М.; Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с.

3. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. – № 3. – С. 79 – 90.
4. Ломакина Т.Ю. Концептуальные подходы формирования образовательной траектории личности в системе непрерывного образования // [Отечественная и зарубежная педагогика](#). 2013. – № 6. – С. 69 – 77.
5. Тимошина Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междунар. науч.-прак. кон. (Рязань, 7-9 окт. 2010 г.). – Рязань, 2010. – С. 315-320.

УДК 378

Вовк Е.В. Проблема использования инновационных образовательных технологий в системе высшего профессионального образования на современном этапе его развития

The problem of innovative educational technologies in system of higher professional education at the present stage of its development

Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта

Vovk Ekaterina Vladimirovna

Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)

V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы внедрения инновационных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в высшей школе. В работе уделено внимание рассмотрению терминологического аппарата проблемы технологизации системы высшего профессионального образования, анализируются понятия «технология обучения», «образовательная технология», «инновационная образовательная технология». В статье рассмотрены основные теоретические аспекты применения инновационных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в системе отечественного вуза, анализируются условия применения указных технологий с целью повышения качества высшего профессионального образования.

Ключевые слова: система высшего профессионального образования, подготовка будущего специалиста, модернизация системы образования, инновационные образовательные технологии, педагогическая технология, технология обучения.

Abstract. The article is devoted to problems of introduction of innovative technologies in the process of professional training of future specialists in higher education. The work is devoted to the consideration of terminology the problem of technologization of the system of higher vocational education, analyzed the concept of "education technology", "educational technology", "innovative educational technology". The article describes the main theoretical aspects of the use of innovative educational technologies in training future specialists in the system of national University, analyzed the conditions of application of these technologies to improve the quality of higher education.

Keywords: the system of higher professional education, the training of a future specialist, the modernization of education, innovative educational technologies, educational technology, learning technology.

Изучение состояния современного высшего профессионального образования позволяет говорить о наличии тенденций, характеризующихся развитием инновационной деятельности, поисками путей совершенствования процесса подготовки будущих специалистов посредством целенаправленного внедрения образовательных технологий.

На современном этапе развития научной педагогической мысли можно констатировать повышенный исследовательский интерес к проблемам классификации и дифференциации образовательных технологий, применяемых в системе высшего профессионального образования, изучения целесообразности и эффективности их применения.

Так, проблема изучения образовательных технологий, применяемых в высшей школе, отражена в работах О.А. Соколовой, И.А. Байденко, С.Б. Ступиной, А.М. Новикова, В.А. Тестова.

На основе изученных исследований современных ученых относительно проблемы применения образовательных технологий в высшей школе можно говорить, что их использование направлено на развитие заинтересованности и мобильности студентов, оптимизации процесса обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста, а также на повышение качества профессионального образования [4].

Образовательные технологии, внедряемые в высшей школе на этапе модернизации системы отечественного образования, связаны рядом вопросов по организации всего процесса подготовки будущих специалистов. Инновационные образовательные технологии направлены на:

- повышение объема осваиваемых студентом знаний;
- актуализацию творческой активности будущих специалистов;
- объединение навыков и умений в интегрированный результат –

«профессионализм» [1].

Применение образовательных технологий в системе высшего профессионального образования объясняется обоснованием их значения в качестве средства реализации современной просветительной парадигмы.

При изучении научной литературы относительно проблемы технологизации современного образования можно увидеть временами синонимическое, а временами разграниченное применение терминов «образовательная технология» и «технология обучения».

По мнению Н.В. Гарашкиной, «Первоначально в педагогических работах не делали различий между понятиями «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «обучающая технология». Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В современных условиях педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [2, с.149].

На наш взгляд, понятие «технология образования» гораздо шире термина «технология обучения», так как в ее рамках отведено весомое внимание аспектам воспитания и развития личности будущего профессионала. В то время как технология обучения, согласно мнению Т.И. Волостновой, это «системный прием основания, установления и использования всего течения постижения знаний с калькуляцией технических и человеческих резервов в их согласованности» [1, с. 9].

Говоря о проблеме технологизации высшего профессионального

образования, следует подчеркнуть, что эффективность вузовской подготовки будущего специалиста путем применения какой-либо одной технологии будет невысокой, а данный процесс несколько бессмысленным, так как технологический компонент вузовского образования будущих специалистов должен состоять не только из базовых компонентов организации обучения, но и включать те формы и методы, которые направлены на активизацию и развитие умений действовать в междисциплинарных условиях, в социуме, а также – методы развития лидерских качеств, организаторских способностей и другие формы, приемы и методы, формирующие личностные профессионально значимые компетенции студентов [4].

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что в системе подготовки будущих специалистов необходимо использование как традиционных, так и инновационных образовательных технологий, направленных осуществление существенных задач:

- обеспечения полноценного интегративного образования, позволяющего студенту стать самодостаточным субъектом социума;
- воспитания креативности, навыков коллективной деятельности, проектного понимания, аналитической восприимчивости, коммуникативных знаний и навыков, толерантного сознания, что в комплексе будет способствовать обеспечению личностного и профессионального роста [1].

Решение и практическое выражение вышеуказанных задач возможно путем применения различных форм инновационных технологий, а именно:

- технологии проблемного обучения, заключающейся в моделировании сложных социальных и профессиональных ситуаций и мотивации активности студентов относительно подбора наиболее оптимальных вариантов их решения, что параллельно с выработкой профессиональных навыков будет способствовать

приобретению профессионального опыта и мастерства, развитию интеллектуальных способностей и индивидуальной эрудиции будущих специалистов;

- информационных технологий, направленных на обогащение содержания образования посредством использования современных технических средств и информационных ресурсов, включения в него интегрированных курсов [5];

- технологий, основанных на организации проектных и экспериментальных занятий, позволяющих обучающимся систематически и непрерывно пополнять багаж профессионального знания, анализировать проблемные ситуации и сложные процессы, что является важным условием для развития мировоззрения и профессионального самоопределения будущих специалистов;

- технологий, основанных на организации и внедрении в учебный процесс конструктивных деловых игр, что способствует не только гармоническому вхождению в профессию, но и повышать уровень общей познавательной активности студентов;

- технологий коллективного обучения;

- технологий и форм дистанционного и электронного обучения.

Для достижения целей современного высшего профессионального образования от личности преподавателя требует знание теоретических основ и методических особенностей применения вышеперечисленных инновационных образовательных технологий [5].

Учитывая тот факт, что современные образовательных технологии развиваются достаточно стремительно, анализ их эффективности представляет собой определенную сложность. В связи с этим от преподавателя необходим критический анализ и отбор имеющихся на сегодня спектр образовательных

технологий с целью использования именно тех, которые максимально раскроют потенциал каждого студента, будут мотивировать будущих специалистов к самостоятельности в деятельности, активизации научных и творческих интересов, развивать чувство личной ответственности за результаты учебной деятельности.

Учет вышеуказанных условий применения современных образовательных технологий в системе высшего профессионального образования позволит заложить основы формирования целостного профессионального мышления будущих специалистов, ведущего к достижению профессионализма.

Библиографический список

1. Волостнова Т.И. Современные технологии образования в высшей школе // Мир науки и образования, 2015. – № 3. – С. 8 – 11.
2. Гаршкина Н.В. Инновационные образовательные технологии как компонент высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа» // Социально-экономические явления и процессы. 2013. – № 9. – С. 148 – 155.
3. Мелкозерова И. Е. Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно-ориентированного образования: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, – 2003. – 190 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.
5. Тестов В.А. Информационное общество: переход к новой парадигме образования // Педагогика, 2011. – №4. – С. 3 – 11

УДК 378.14

Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Педагогическая инновация как фактор обеспечения качества подготовки конкурентоспособного педагога профессионального обучения

Pedagogical innovation as a factor of the quality training of competitive teacher professional learning

Корнеев Дмитрий Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики управления и права
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Корнеева Наталья Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой подготовки педагогов
профессионального обучения и предметных методик

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Korneev Dmitry Nikoleyvich

Ph.D., Associate Professor, Department of Economics, management and law
South Ural state humanitarian-pedagogical University

Korneeva Natalia Yuryevna

Ph.D., Associate Professor, head of Department of training teachers of vocational training and
subject techniques

South Ural state humanitarian-pedagogical University

Аннотация: Авторами предпринята попытка детального изучения вопросов совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения для инновационной сферы, осуществлено моделирование зависимостей педагогического инновационного процесса от уровня подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: педагогическая инновация, непрерывное профессиональное образование, подготовка педагога профессионального обучения.

Abstract: The Authors attempted a detailed study of the issues of improving the preparation of teachers of vocational training for the innovation sphere and conducts modelling of the dependency of the pedagogical innovation process from the level of teacher training.

Keywords: pedagogical innovation, continuous professional education, preparation of teacher of professional training.

Генезис понятия педагогическая инновация и теоретический анализ её нынешнего состояния позволяет воспроизвести те изменения структурных элементов и способа их взаимодействия, которые характеризуют, в определённой степени, последовательность этапов и социальный механизм развёртывания

содержания инновации от идеи до её институализации в виде социокультурной нормы, что даёт возможность представить её контуры как системы. Это, безусловно, необходимое условие для понимания сущности инновации, но явно недостаточное при обозначении предельных границ действия инновационных механизмов, социальной ниши и функций инновации в её взаимодействии со структурными элементами общества, её социальными системами [1].

Система подготовки педагогов профессионального обучения в области управления педагогическими инновациями, как считают эксперты, не отвечает поставленным задачам и запросам рынка, для ее обновления необходимо сформировать и реализовать новые модели и педагогические методики подготовки инновационных педагогов профессионального обучения.

В этой связи представляется необходимым детальное изучение вопросов совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения для инновационной сферы и моделирование зависимостей педагогического инновационного процесса от уровня подготовки педагогических кадров. Этим обусловлена актуальность темы нашего исследования.

Исследуемая проблема имеет несколько аспектов, которые в той или иной степени освещаются в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Отдельные аспекты выбранной темы достаточно широко освещены в академических трудах и периодических изданиях. Корпус научных работ, затрагивающих эту проблематику, можно разделить на несколько направлений исследований.

Сущность педагогических инноваций и инновационной деятельности применительно к российской инноватике рассматривают Анчишкин А.И., Баранчеев В.П., Ващенко В.П., Кокурина Д.И., Медынский В.Г., Нечаев О.Д., Яковец Ю.В. и др [3].

Анализу зависимости между инновационной деятельностью педагога и институциональными условиями рынка посвящены работы таких исследователей как Аньшин В.М., Баркер А., Валдайцев С.В., Гохберг Л.М., Дежин И.Г., Дынкин А.А., Завлин П.Н., Захаров В.Я., Зинов В.В., Ильенкова С.Д., Карлик А.Е., Пригожин А.И., Рогова Е.М., Санто Б., Сондерс Дж., Стюарт Т., Ткаченко Е.А., Трифилова А.А., Фияксель Э.А., Фонштейн Н.М., Хавин Д.В., Ховард К., Шумпетер Й., Янсен Ф. и др [4].

Региональные особенности развития системы стимулирования педагогических инноваций и ее зависимость от инфраструктуры регионального образовательного комплекса освещены в трудах Авдулова А.Н., Андреюк О.А., Балыхина Г.А., Барда В.С., Бекетова Н.В., Белоусова А.В, Гохберга Л.М., Гарайбех Ю., Грачевой М., Гранберга А.Г., Ефремова Е.С., Ильина И.Г., Клавдиенко В.П., Кожевниковой Р.А., Корнеевой Н.Ю., Кулешова В.В., Мухетдинова Н., Прановича А.А., Татаркина А.И., Черняка В.З. и др [7].

Инновационную деятельность педагога как процесс передачи знаний от исследовательских центров предприятиям в рамках программ повышения конкурентоспособности участников рынка образовательного труда исследовали Абрамов Н.В., Адаме А., Блэкуэлл Д., Бовин А.А., Валиев Ш.З., Виханский О.С., Дейвис Дж., Деревягина Л.В., Жильцов Е.Н., Жуков Е.А., Ильинский И.В., Калинкина Е.В., Ламбен Ж., Мидлтон Дж., Миниард П., Роджерс Э., Уотермен Р., Фишер С., Харгадон Э., Чупрунова Д.И. и др [3].

Инновационная деятельность как объект управления образовательных систем рассматривалась в работах Акоффа Р.Л., Белоусова Р.А., Гнатышиной Е.А., Гапоненко А.Л., Горбунова А.Р., Егорова А.Ю., Завлина П.Н., Кабанова А.И., Кларка Дж., Корнеева Д.Н., Кругликова А.Г., Мерсера Д., Сафроновой А.А., Струмилина С.Г., Стрикленда А.Дж., Тебекина А.В., Томпсона А.А., Шевченко

С.М., Фримена К. Чичканова В.П. и др. [6].

В большинстве работ практически отсутствует анализ образовательных программ как информационного канала между внешней и внутренней инновационной средой образовательной организации; мотивационных схем в системе управления инновациями в образовании; подготовки специалистов и педагогов профессионального обучения «под проект»; моделирование зависимостей инновационной активности организации от процесса обучения и методики преподавания.

Если говорить о сущности инновации как социальном механизме, который обеспечивает не только импульс, но и вызывает к жизни способ развития, то необходимо полнее изучить закономерности взаимодействия инновации с различными социальными системами именно под этим углом зрения, поскольку «... следует отличать процессы, поддерживающие стабильность систем от иных процессов, которые приводят к новому состоянию системы, состоянию, которое должно описываться в терминах, фиксирующих изменение первоначальной структуры и, хотя это различие относительно, тем не менее именно эта относительность носит существенный и упорядочивающий характер» [2].

Однако педагогическая инновация проявляет себя не только как некая технологическая система, но и как специфическая деятельность по переводу существующих деятельностей в новое качество. Это может происходить постольку, поскольку: «деятельность в целом - это органическая система... Непременным признаком органической развивающейся; системы является то, что она в процессе своего развития способна к созданию недостающих ей органов» [6].

Именно так в процессе инновации меняется характер и вид деятельности,

вызывая к жизни соответствующий стиль мышления и образ жизни, доминантой которого выступает саморазвитие.

Следовательно, дальнейший ход исследования, рассматривающий инновацию как фактор развития образования, может быть конструктивен лишь в случае пересечения двух линий развёртывания реальности: одна из них – определение инновации в образовании на основе взаимодействия систем; другая – деятельностный анализ, т.е. такой тип деятельности, который рождается в идеале этого взаимодействия. Тогда возможна и попытка ответа на вопрос об управленческой культуре адекватной потребностям инновационной действительности.

Существо же проблемы заключается, на наш взгляд, в том, что в каждом из предлагаемых методик отражается лишь та часть понятия, которая наиболее соответствует выбранному предмету и возможностям процедуры исследования. Собственно, теоретико-методологические основания, несущие в себе целостность явления инновации, и многообразие возможного функционального разрешения этой целостности в различных социальных условиях, либо отсутствуют, либо подразумеваются как нечто вторичное по отношению к непосредственно анализируемому – спектру или сегменту целостности явления. В конечном счете, такой предметно – централизованный подход к полицентрированному и полифункциональному, по сущности своей, явлению даёт естественное искажение феноменологической заданности, пробуждает тенденцию умножения сущностей, усугубляет кажущуюся неразрешимость проблемы.

С другой стороны, необходимо учитывать и то, что инновация, как одна из разновидностей человеческой жизнедеятельности, настолько связана с другими и составляет некоторые грани разных деятельностей, что её вычленение

и типизация наталкивается на естественные трудности разграничения и деления проявлений человеческой сущности. Однако «... инновационные устремления, не обеспеченные мировоззренчески и поведенчески, - пишет Ю. Турчанинова, - не только, как правило, безрезультативны, но порой и просто опасны - они дискредитируют идеи...» [2].

Здесь явно не хватает ещё одного компонента - «гуманитарно-системной методологии», которая, по мнению автора, «... давала способ понимания, происходящего в образовательных взаимодействиях и образовательных процессах, определяла основные направления их проектирования и организации, снимала тревожность и неадекватные ожидания в отношении их результатов, помогала ставить реалистичные, цели, предлагала систему понятий и представлений, в которых происходившее могло быть осмыслено, понято и описано». Как видим, теоретико - методологический компонент, лежащий между мировоззренческим выбором и социальным механизмом поведения позволяет сохранить упорядоченность оснований при необходимости обеспечить высокую степень неопределённости как условия творческого поиска[4].

Особенности инновационного педагогического процесса на макроуровне заключается в том, что, даже если он выстраивается на технико-технологических или научно- технических нововведениях, он оказывает влияние на экономические и социальные сферы общества, поскольку изменяет ценность и потребительские качества продукта или услуги, что меняет совокупность отношений потребителя. Таким образом, воздействуя на социоэкономические и социокультурные компоненты, инновационная политика создает общий благоприятный инновационный фон, который вместе со структурными изменениями организации общества [децентрализация, деиерархизация и т.п.] формирует необходимые условия инновационного развития. Отметим так же

тесную взаимосвязь одного и другого процессов. Хорошо известны факты существенного влияния особенностей культуры на поведенческие реакции людей, даже, если они заняты в жёстко алгоритмизированном, «закрытом» процессе. Тем более это существенный фактор влияния на творческие по характеру, «открытые» процессы, к которым можно отнести инновацию. Что же касается организации общества, то «исследователи показывают, что общество с высокими показателями индивидуализма и низкой авторитарностью в управлении отличаются большим экономическим ростом и большей тенденцией к инновациям» [5].

Достаточно высокая степень разработанности проблемы на макроуровне относительно одного из его основных компонентов - общества в его отношениях с организацией [Бестужев - Лада И.В., Вахитов Д.Р., Глазьев С.Ю., Карпова Ю.А., Пригожий А.И. и др.] позволяет нам, используя имеющиеся наработки, в предлагаемом исследовании особое внимание уделить иному аспекту и другим уровням анализа инновации как системы во всём многообразии её отношений [3].

Поскольку в качестве методологического основания в исследовании приняты системные отношения инновации и структурных компонентов общества, то на макроуровне, используя строение общества как системообразующее начало типологии инноваций можно утверждать, что в силу содержательной специфики, наполняющей социальный механизм инноваций, есть смысл различать инновации в соответствии с основными сферами их применения. Причём, как правило, инновации, даже локализованные содержательными рамками процессов, протекающих в одной из сфер общества, своими последствиями обязательно видоизменяют отношения в других сферах. Подобный подход индеферентен к принципу того или иного структурирования

общества.

Не смотря на столь явное отличие оснований структурирования общества, понимание инновации как системы позволяет и в том, и в другом случае [как возможно и в иных моделях] применять её к соответствующим сферам в виде социального механизма развития, который наполняется соответствующим содержанием, не меняя принципов действия самого механизма инновации. С этой точки зрения, следует говорить об инновации в экономике, социальной и т.д. сферах общества и лишь весьма условно на разговорном, но не категориально-научном уровне о «экономической», «социальной» и т.п. инновации [3].

Что касается методики, то, в каком смысле методика профессионального обучения как наука может быть объектом инновации? У науки свой вид деятельности - исследовательский, свой способ - познающий незнаемое как факт общечеловеческой культуры, в отличие от образования, которое строится на онтогенетической природе «открытия для себя» [5].

В сфере теории методики профессионального обучения если и могут быть педагогические инновации, то они скорее связаны со средствами труда, технологиями и инструментарием, позволяющими «заглянуть за горизонт». Наука сама является «поставщиком» инновационных идей, поскольку призвана совершать открытия. Инновация, используя изменения, вызванные этим открытием, преобразует деятельность, меняет её характер, тем самым оказывает своё влияние на состояние культуры [4].

С этой точки зрения, мы вполне солидарны с подходом Б. Сазонова, определяющего природу педагогической инновации как «вторичный анализ социального знания» то есть «использование эмпирических данных, полученных и использованных в некотором другом, первичном исследовании». Что касается искусства педагогики как профессиональной деятельности, реализуемой в

педагогической системе, то она, безусловно, может быть предметом и объектом инновации. В таком случае, относительно сущности педагогической инновации упорядочиваются, перечисленные сферы, виды деятельности и формы её организации [образование, школа, система подготовки кадров].

Обобщая выше сказанное можно прийти к выводу, что на макроуровне основанием типизации педагогической инновации служит исторически оформившееся и отраженное в структуре общества разделение труда, поскольку оно лежит на пересечении жизнедеятельности людей, организаций, общности и общества. При этом следует учитывать, что в системе общественного разделения труда особое место занимает область обучения и воспитания, поскольку «... будучи одной из отраслей духовного производства, она имеет относительно самостоятельное значение» [6].

Это самостоятельное значение образования, относительно сфер основной деятельности в том или ином виде общественного производства, объясняется тем, что любые виды деятельности осваиваются непосредственно в процессе образования и подготовки, которые стали областью специально организованной профессиональной деятельности. Следовательно, *инновация в образовании - вполне определённый тип инновации*, который, в свою очередь, имеет уже другой уровень типизации. Учитывая необходимость «чётко различать появления отдельных новшеств, направления, подобные социальной инженерии, и собственно инновационную организацию деятельности», более подробно остановимся на пояснении инновации как системы, направленно меняющей характер деятельности, в качестве одного из методологических оснований типизации. Для этого обозначим ряд её характерологических признаков, исходя из определения системы [7].

В первую очередь, следует говорить о педагогической инновации как о

системе, которая состоит из имманентно ей присущих и взаимодействующих на едином основании частей и компонентов в составе: инновационно новое, переводимое в новшество [в качестве со - держания], выражаемое в нововведении [как организации] и нацеленное на изменение качественного состояния инновлируемой социальной системы включённой в определенную сферу жизнедеятельности общества и регулирующей столь же определённую деятельность человека. Следовательно, в рамках инновации каждый из её отдельно взятых компонентов теряет свою самостоятельность и обретает иной смысл.

Во - вторых, педагогическая инновация как система отличается собственной организацией в виде взаимодействия социальных механизмов, обеспечивающих отношения координации и субординации образующих её компонентов. Она проживает свой полный жизненный цикл: возникновение [зарождение]- освоение [внедрение]- распространение [диффузия], связанные специфическими алгоритмами и, только в таком случае, выполняет всю совокупность функций, изменяющих социальную реальность.

В-третьих, педагогическая инновация как система характеризуется наличием интегральных системных качеств, рождаемых деятельностно - коммуникационным пространством и не сводимых к сумме качеств отдельных её частей и компонентов. Среди них можно назвать такие, как инновационная возможность, инновационная способность, инновационный потенциал и т.п.

И, наконец, педагогическая инновация как система обладает качественной определенностью, выраженной в целостности, обозначаемой как инновационная организация деятельности. Именно качественная определенность педагогической инновации способна изменить [как по содержанию, так и по форме] состояние инновлируемой социальной системы и последняя приобретает

возможность [и только возможность] оформления инновационности в качестве собственного системного признака. Другими словами, в этой педагогической системе независимо от сферы общественной жизни, в которой она себя реализует, оформляется и становится её имманентным признаком инновационный способ организации педагогической деятельности, характерной чертой которого выступает способность воспроизводить себя в новом качестве. Здесь в полной мере реализуется потенциал саморазвития педагога профессионального обучения.

Соответственно, современные педагоги профессионального обучения должны обладать набором компетенций осуществления педагогической инновационной деятельности, содержание которых базируется на необходимости сочетания приведенных на рисунке 5 четырех стилей управления, выделенных Г. Минцбергом, и ролей управления педагогическим процессом, определенных И. Адизесом.

Фактически совершенствование педагогических навыков происходит в течение всей трудовой жизни педагога профессионального обучения, как в процессе выполнения своих должностных обязанностей, так и посредством непрерывного профессионального образования. Мы предлагаем проектирование непрерывного профессионального образования, которое заключается в формировании и развитии профессионально-трудовых личностных качеств человека и в умении его синтезировать и осуществлять диффузию педагогических инноваций, начиная от выявления и первичного развития этих качеств в системе допрофессионального образования и воспитания, продолжая их развитие в процессе получения базового профессионального образования, обогащая и обновляя в течение трудовой деятельности имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки в образовательных организациях

различных типов, в том числе корпоративных, а также посредством самообразования. Подготовка педагогов профессионального обучения осуществляется на следующих образовательных уровнях: в системе высшего образования [ВО] готовятся бакалавры и магистры, в системе дополнительного профессионального образования [ДПО] осуществляется переподготовка, повышение квалификации и подготовка педагогов профессионального обучения.



Рисунок. 1. Программы профессиональной подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования

Представляется, что при подготовке педагогов профессионального обучения разных уровней в системе непрерывного профессионального образования следует делать различные акценты на ролях, стилях, навыках и компетенциях, необходимых тому или иному управленческому звену [рис. 2].



Рисунок 2. База для понимания разницы в компетенциях, обеспечиваемых подготовкой педагогов профессионального обучения по программам разных

уровней

Соответствующим образом должны меняться подходы к содержательному наполнению программ подготовки педагогов профессионального обучения разных уровней с целью обеспечения их преемственности и синхронизации. На уровне бакалавриата акцент делается на инструменты управления, на уровне магистратуры — на функции управления и их взаимосвязи, на уровне дополнительного профессионального образования — на интеграцию функций управления образовательными системами.

Помимо содержательного наполнения программ подготовки педагогов профессионального обучения для реализации педагогических инноваций на основе компетентностного подхода необходимо отметить ряд дополнительных проблем, требующих дальнейшего отдельного рассмотрения. К числу таких вопросов можно отнести следующие: использование блоков международных профессиональных сертификаций в качестве основы для обеспечения преемственности и синхронизации программ ВПО, ВО и ДПО, совершенствование методов преподавания и методики обучения в части индивидуализации теоретически обоснованных и практически ориентированных программ подготовки, модернизацию методического обеспечения обучения, совершенствование форм обучения в части развития интерактивных подходов.

В заключение следует отметить, что для достижения максимальной эффективности, прибыльности, конкурентоспособности образования необходимо строить и совершенствовать системы управления образовательными организациями не только на базе классической западной, а на основе уникальной и специализированной российской модели образования, основанной на собственных практиках ведения обучения в российских условиях, на идеях и разработках отечественных педагогов и на отдельных элементах передовых

зарубежных педагогических технологий, отобранных в результате тщательного изучения и анализа основополагающих взглядов и принципов западной теории образования. Такой подход необходим для разработки инновационных педагогических технологий в образовании, отвечающих требованиям системности, комплексности, сбалансированности и базирующихся на применении индивидуального набора управленческих инструментов для конкретной образовательной организации, функционирующей в конкретной стране и в рамках соответствующей культуры, находящейся на определенном этапе исторического развития.

В условиях перехода России на инновационный путь развития, отечественным образовательным организациям понадобится наряду с обобщением собственных педагогических идей, собирать, фильтровать и подвергать научно-практическому критическому осмыслению наилучшие зарубежные образовательные-практики на предмет их применимости и возможностей адаптации к нашим условиям, в отдельных отраслях и видах образовательной деятельности. Для того чтобы будущий педагог профессионального обучения российских образовательных организаций был способен это делать, программы подготовки должны охватывать все необходимые современному педагогу навыки и умения, иметь преемственность и взаимосвязь, но делать акценты на различных наборах компетенций, требующихся педагогам разных уровней.

Библиографический список

1. Гнатышина, Е.А. Уровневая модель информационных и коммуникационных компетенций выпускников учреждений профессионально-педагогического образования/Е.А.Гнатышина, С.А.Богатенков//Педагогическое образование и наука.-2012.-№12.-С.37-43.

2. Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н., Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития/Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев//В сборнике: Гармоничное развитие личности: психология и педагогика сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 4-9.

3. Корнеев Д.Н., Базавлуцкая Л.М., Корнеева Н.Ю. Система формирования организаторской культуры у менеджеров в условиях современного образовательного пространства/Д.Н. Корнеев, Л.М. Базавлуцкая, Н.Ю. Корнеева//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 2. С. 47-53.

4. Корнеев, Д.Н., Роль педагогической инноватики в подготовке конкурентоспособного выпускника./Корнеев Д.Н.//Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Образование. Педагогические науки № 36 (255)/2011

5. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Проектирование и диффузия педагогических инноваций как методическая проблема современного непрерывного профессионального образования В сборнике: Методика профессионального образования: от теории к практике Сборник статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения. 2016. С. 60-69.

6. Парсонс, Т. Функциональная теория изменения // Американская социологическая мысль. М., 2013. С.466 67 Маркович Д.Ж. Образование как ресурс развития // Образование:традиция и инновации в условиях социальных перемен. М., 2012. С.

7. Уварина, Н. В. Принцип свободы в концепции развития творческой самоактуализации учащихся /Н. В. Уварина//Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». -2014. -Т. 6. -№ 1. -С. 20 -25.

8. Уварина, Н.В. Тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования/Н.В. Уварина. - Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. -2013. -Т. 5. -№ 1. -С. 43-48.

УДК 37

Поваляева О.Н. Реализация моделей инклюзивного образования. Опыт Франции

Realization of models of inclusive education. Experience of France

Поваляева О.Н. к.п.н., доцент кафедры
педагогики Елецкого государственного
университета им. И.А.Бунина

Povalyeva O.N. kandidat of pedagogical sciences,
the associate professor of psychology and pedagogics of EGU of I. A. Bunin

Аннотация: В статье рассматриваются принципы, формы инклюзивного обучения во Франции.

Ключевые слова: инклюзивное образование, мировой опыт, лица с ОВЗ

Abstract: In article the principles, forms of inclusive training in France are considered.

Keywords: inclusive education, international experience, people with HIA

Современный мировой образовательный процесс отличается, с одной стороны, вариативностью систем образования, их структурой, определением путей решения конкретных задач. С другой стороны, в нем прослеживается ряд общих тенденций, одной из которых является реализация инклюзивного образования. Поскольку главной целью инклюзивного обучения является устранение любой дискриминации в образовательном процессе, обеспечение доступности образования для всех, то достижение этой цели может быть организовано по-разному, что и наблюдается в образовательных системах разных стран [2].

Известно, что к лицам, имеющим особые образовательные потребности, могут быть отнесены одаренные дети, дети мигрантов, лица с ограниченными возможностями здоровья и т.п. Среди данных групп обучающихся лица с ОВЗ занимают особое место, так как они имеют более уязвимый социальный статус, в большей степени нуждаются в поддержке и сопровождении. Именно поэтому

первоначально инклюзивное образование стало развиваться в отношении данной категории обучающихся [3].

В настоящее время разные страны мира уже накопили определенный опыт реализации инклюзивного обучения лиц с ОВЗ. Рассмотрим модель реализации инклюзивного образования во Франции.

С 1850 г. во Франции доктор медицины, отоларинголог Алесандр Бланше (1817-1867) открывает классы для глухих детей в муниципальных школах. Слабослышащие дети помещались в общие классы. Опыт получил положительную оценку проверявших комиссий. Особо подчёркивалось, что слышащие дети не чуждались глухих.

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая и провозгласила принцип инклюзивного образования. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ОВЗ в образовательном процессе обычной школы, но и перестройку всего процесса массового образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

Во Франции принят ряд законов, обеспечивающих равенство прав и возможностей граждан, в том числе в области образования. Государство обеспечивает создание условий для успешной адаптации детей с ОВЗ в образовательной среде, включая финансирование, приобретение необходимых технических средств и оплату работы специалистов (помощников учителя в школьном сопровождении для индивидуальной и коллективной интеграции). Кроме того, существуют государственные ресурсные центры для сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в массовой школе.

Специальное образование во Франции направляет свои усилия на то, чтобы интегрировать как можно большее число детей с недостатками в развитии в общеобразовательную школу. Включение в общеобразовательный процесс детей с отклонениями в развитии осуществляется в четырех вариантах:

1. Ребенок учится по обычным школьным программам, но во время пребывания в школе и вне школы ему предоставляют дополнительные услуги: лечебные процедуры, меры воспитательного характера и др. Например, ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата учится в обычном классе и посещает адаптационный центр, открытый в данной школе или находящийся поблизости.

2. Ребенок учится по обычным школьным программам, пользуется дополнительным уходом и обучается по дополнительным специальным программам. Например, ребенок с нарушением зрения учится в обычном классе и получает помощь в подготовке уроков, дополнительные занятия с преподавателем, посещает занятия по пространственной ориентировке и др. специальные коррекционно-развивающие занятия.

3. В основное школьное время ребенок проходит обучение в специальном классе по специальной программе (обычно дети с задержкой психического развития). Другую часть времени он занимается по обычной программе вместе с учениками своего возраста.

4. Ребенок посещает только специальный класс и учится там по специальной программе (обычно дети с нарушением интеллекта). Но при этом он принимает непосредственное участие в жизни школы: совместные завтраки, совместные посещения воспитательных мероприятий и досуга, участие в спортивных соревнованиях и других мероприятиях.

Подготовка педагогов для инклюзивного образования реализуется в университетах.

В настоящее время на муниципальном уровне инклюзивное обучение представлено во Франции двумя формами: дети с ОВЗ учатся в обычном классе совместно с остальными детьми под руководством неспециализированного учителя (это класс так называемой «школьной инклюзии»); дети с ОВЗ обучаются в специальном классе для детей-инвалидов под руководством специального учителя («класс педагогической интеграции»).

Класс школьной инклюзии является открытым классом, который ученик с ОВЗ может покидать в определенные моменты школьного дня для индивидуальной или групповой работы со специальным педагогом. Специальные педагоги (как правило) работают в ресурсных центрах, и в соответствии с графиком посещают всех учеников, закрепленных за центром, оказывая им и учителям необходимую помощь.

Время инклюзии постепенно увеличивается, что позволяет ребенку перейти от «класса школьной инклюзии» к полной индивидуальной инклюзии.

Педагоги Франции полагают, что именно такая форма инклюзии весьма эффективна.

Однако для глухих и умственно отсталых детей она оказывается не совсем приемлемой. Для этих категорий детей открываются классы педагогической интеграции, которые представляют собой открытую систему, объединяющую время от времени и при необходимости учеников средней и старшей школы для необходимого сопровождения и контроля, требующих больших временных затрат.

Для каждого ученика-инвалида разрабатывается индивидуальный план школьного обучения. Он определяет условия протекания школьного процесса, а

также педагогические, психологические, социальные, медицинские мероприятия, адекватные особым потребностям ребенка.

Основные проблемы реализации инклюзивного образования во Франции заключаются в разработке методического сопровождения инклюзивных практик, недостаточная обеспеченность кадрами.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Здесь все помогают друг другу: дети с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе / Л. В. Байбородова, Л. Б. Паутова // Народное образование. – 2012. - № 7. – С. 189-194.
2. Голоскокова Л. И. Обучение слепого ребенка в общеобразовательной школе / Л. И. Голоскокова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. - № 6. – С. 41-46.
3. Дементьева И. Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : [московский опыт совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями] / И. Ф. Дементьева, С. А. Сопыряева // Народное образование. – 2012. - № 4. – С. 182–185.
4. Кобрина Л. М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л. М. Кобрина // Дефектология. – 2012. - № 3. – С. 14–19.
5. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя : [автор представляет инклюзию, как один из возможных вариантов включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общий учебный процесс] / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. - № 1. – С. 3–15.
6. Вольская О.В., Флотская Н.Ю., Буланова С.Ю., Усова З.М. МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.;

СЕКЦИЯ 3. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.172

Кошкина Н.А. Применение интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

The use of interactive teaching methods in the teaching discipline "Safety"

Кошкина Наталья Александровна,

Кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин,
Вятский государственный университет

Koshkina Natalia Alexandrovna,

Candidate of biological Sciences, associate Professor of medical-biological disciplines,
Vyatka state University

Аннотация: в статье представлен обзор интерактивных методов обучения и рассматриваются примеры проведения практических (семинарских) занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: интерактивный метод, безопасность жизнедеятельности, активизация, лекция, семинар, дискуссия

Abstract: the article presents an overview of interactive teaching methods and gives examples of the practical (seminar) classes in the discipline "life Safety".

Keywords: interactive method, safety, revitalization, lecture, seminar, discussion

В современном обществе одной из основных и сложных задач преподавателя ВУЗа является формирование у студентов положительной, устойчивой мотивации к обучению, которая побуждала бы их к упорной и систематической работе [7, 8].

Активные поиски новых методов, способных стимулировать устойчивый познавательный интерес к обучению, доказывают, что одним из верных решений данной проблемы является применение на занятиях интерактивных методов обучения [3, с. 38, 39].

Интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном

заведении. Преподавателю теперь недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории. Необходимо несколько иначе подходить к современному учебному процессу.

Интерактивный метод («inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога преподавателя со студентом [5, с. 2].

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [3, с. 37,38; 4, с. 5,6].

Учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников. Интерактивная деятельность на занятиях фокусируется на пяти основных элементах: позитивная взаимозависимость, личная ответственность, содействующее взаимодействие, навыки совместной работы и работа в группах.

По мнению ряда авторов, по сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие

преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [6, 7, 8].

С использованием интерактивных методов могут проводиться как практические (семинарские) занятия, так и лекционные. Рассмотрим на конкретной дисциплине.

Некоторые темы лекций дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (в частности, тема «Российская система предупреждения и действий в чрезвычайных ситуациях», «Правовые, нормативно-технические и организационные основы обеспечения безопасности жизнедеятельности», «Организация гражданской обороны в образовательных учреждениях», «Современные средства поражения» и т.п.) являются для студентов достаточно сложными, объемными и порой даже скучными, что может привести к плохому усвоению материала. В этом случае, интерес к данной теме и качество усвоения учебного материала можно повысить, используя интерактивные методы обучения.

Так, для повышения внимания, концентрации и развития логических навыков студентов можно рекомендовать *лекцию с запланированными ошибками (лекция-провокация)* содержательного, методического или поведенческого характера. Подбираются наиболее распространенные ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели во время чтения лекций. Студенты на лекции должны обнаружить ошибки и занести их в конспект. В конце лекции «рассекречиваются» допущенные ошибки и проводится их обсуждение. Метод применяется при изложении основных теоретических моментов (допускаются ошибки при описании основных свойств опасностей, последовательности действий и т.п.) [4, с. 3].

Для проведения занятий со студентами очной и заочной формы обучения наиболее эффективно использовать *лекции – диалоги*. Лекции – диалоги являются наиболее распространенной и простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс с помощью постановки вопросов, носят не контролирующий, а информационный характер, то есть направляются на определение уровня осведомленности студентов с материалом лекции, готовности к восприятию нового материала, актуализации знаний, необходимых для его понимания.

С целью активизации учебно-познавательной деятельности студентов в начале такой лекции рекомендуется использовать такие интерактивные методы, как интеллектуальная разминка в форме обмена мнениями, экспресс-опрос, «сократическая беседа», что позволяет выявить определенные пробелы в знаниях студентов. Новая информация дается в виде ряда вопросов, на которые студенты отвечают в ходе лекции [9, с. 68].

Формирование способности мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию выходить из нее; обосновывать свою позицию, свои жизненные ценности; умение выслушать иную точку зрения, умение сотрудничать наиболее эффективно помогают проблемные лекции.

Проблемная лекция начинается с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Готового решения в данном случае нет. Деятельность студента приближается к поисковой, исследовательской. На подобных лекциях обязателен диалог преподавателя и студентов. Студенты активно привлекаются к обсуждению, поиску тех или иных вариантов решения.

Данный метод активно применяется при изложении таких тем, как, например, «Окружающий мир и опасности, возникающие в повседневной жизни и безопасное поведение». «Безопасное поведение в быту» и т.д.

При проведении практических (семинарских) занятий по безопасности жизнедеятельности также эффективно использовать интерактивные методы обучения: дискуссии, мозговой штурм (мозговая атака); кейс-технология – метод ситуационного анализа, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование; метод ситуационно-ролевых игр.

Рассмотрим на конкретных примерах. При изучении темы «Основы пожарной безопасности. Действия при пожаре» можно применить метод анализа конкретных ситуаций. Анализ конкретной ситуации предполагает использование дискуссионного диалогического взаимодействия, но предметом обсуждения является не отдельный вопрос, а определенные ситуации (профессиональная, социальная, бытовая и т.д.).

Подбор их определяется реальными угрозами для здоровья, жизни и материального благополучия, с которыми сталкивается любой человек. Набор разбираемых ситуаций может быть предложен преподавателем или составлен при обсуждении совместно со студентами, исходя из имеющегося у них опыта и актуальности для них той или иной ситуации. Задача преподавателя в этом случае – отобрать наиболее типичные ситуации, представляющие общий интерес для большинства учащихся, и сформулировать данное студентом описание случая в виде типовой, обобщенной ситуации. В тетрадях у учащихся по каждой типовой ситуации должно быть записано:

1. Описание типовой ситуации;
2. Алгоритм правильного поведения с фиксацией особо значимых моментов;
3. Типичные ошибки и неправильные действия;
4. Дополнительные условия, которые могут повлиять на поведение в ситуации;

5. Описание собственного опыта, аналогичного разбираемой ситуации, если он был. (Это может быть предложено в качестве домашнего задания).

Далее приводится набор типовых ситуаций:

1. Загорелся бумажный абажур настольной лампы и, упав на кровать, воспламенил белье. Ваши действия.

2. Вы заметили в окне языки пламени и поняли, что огонь поднимается из квартиры этажом ниже. Ваши действия.

3. Будучи дома, Вы почувствовали запах дыма. Открыли дверь – вся лестничная клетка в дыму. Ваши действия.

4. Просматривая телепередачу, Вы поливаете комнатный цветок, подвешенный над телевизором. Вода проливается, в телевизоре что-то шипит и вспыхивает пламя. Ваши действия.

Использование данного метода позволяет оценить логические способности студента – умение обосновывать свои позиции, размышляя ясно и последовательно, умение сотрудничать, оперативно принимать решения в конкретных ситуациях [1; 4, с. 4, 5].

При изучении темы в разделе «Чрезвычайные ситуации» – «Социальные опасности и защита от них. Терроризм» можно применить метод мозгового штурма (*мозговой атаки*), который способствует стимулированию творческой активности и позволяет высказать студентам как можно большее количество вариантов правильных решений [1; 5, с. 8].

Например, выпишите номера верных рекомендаций к действиям при захвате в заложники:

1. Не обращайтесь внимания на террористов.
2. Звоните по телефону знакомым.
3. Отдайте террористам вещи, которые они требуют.

4. Не подчиняйтесь требованиям захватчиков.
5. Снимите ювелирные изделия.
6. Постарайтесь понять намерения захватчиков.
7. Шумите.
8. Не смотрите в глаза террористам.
9. Осмотритесь, отметьте места возможного укрытия.
10. Беспрепятственно передвигайтесь по помещению (салону).
11. Покиньте помещение (салон) без приказа.
12. Отвлекайтесь от происходящего, читайте, разгадывайте кроссворды.
13. Располагайтесь в захваченном помещении в любом понравившемся вам месте.
14. Открывайте сумочки.
15. Не совершайте лишних движений, если ранены.
16. При штурме помещения (салона) ложитесь на пол, закрывая затылок руками.
17. Пререкайтесь с захватчиками, спорьте, кричите, доказывайте.
18. После приказа выходите быстро из помещения (или салона автобуса).
19. После освобождения отходите от здания (или транспортного средства).

С целью развития у учащихся творческой инициативы, умения ориентироваться в информационном пространстве, оценивать результаты собственной деятельности применяется метод проектов.

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов [7, 8].

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность

обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод применим при наличии действительно значимой проблемы (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск. Выпускник образовательного учреждения в современных условиях для адаптации к изменчивым жизненным ситуациям, в том числе в профессиональной деятельности, должен обладать широтой знаний, умения их интегрировать и применять для объяснения окружающих его явлений.

Приобретенный обучающимися опыт практической деятельности может быть использован для решения проблем, возникающих в повседневной жизни, в быту, на производстве [1; 5, с. 9; 8].

Например, при ознакомлении с темой «Чрезвычайные ситуации природного характера» студентам предлагается подготовить проект-презентацию по следующим темам: «Виды землетрясений и их опасность». «Вулканические извержения». «Оползни, их последствия, защита населения». «Снежные лавины и их опасность». «Рекомендации населению по действиям при угрозе и во время наводнения» и т.д.». Данное практическое занятие проводится в микрогруппах, каждая из которых в дальнейшем представляет проект-презентацию. В ходе выполнения проекта студент оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс, способствующий как закреплению имеющихся знаний по предмету, так и получению новых.

Также одним из эффективных интерактивных форм обучения на занятиях по безопасности жизнедеятельности является метод дискуссии. Это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса или проблемы [5]. Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает

обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки.

Например, при изучении темы: «Чрезвычайные ситуации социального характера» учащиеся с удовольствием обсуждают и дискутируют на темы: «Является ли молодежный экстремизм опасностью для общества» или «Социальная опасность алголизма» и т.д.

К тому же, выше перечисленные методы имеют здоровьесберегательную направленность, снимают усталость, напряжённость умственного труда, повышают работоспособность студентов на занятиях [2, с. 15, 16].

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе, способствует качеству усвоения учебного материала, осознанного применения знаний в практических условиях, а значит, повышает уровень подготовки будущих специалистов.

Библиографический список

1. Абрамова С.В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ. – 2012. – 244 с.
2. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – 2000. – №6. – С. 14-21.
3. Гусева, Н. В. Педагогические инновационные технологии / Н. В. Гусева, Н. Ю. Шевченко, А. Г. Сошинов, Ю. В. Лебедева // Известия ВолгГТУ: межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. – Волгоград. – 2009. – №10. – С. 37-39.
4. Гущин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» *Dubna Psychological Journal*, 2012. – №2. – С. 1-18.

5. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. – Электронный журнал. – N4 апрель 2011. – С. 1-10. <http://technomag.edu.ru>
6. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». – 2008. – 176 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. – М.: – 2006. – Т.1. – 816 с., Т.2. – 816 с.
8. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. – М.: Народное образование. – 1998. – 255 с.
9. Шевченко Н. Ю. Интерактивные формы обучения в ВУЗе / Н. Ю. Шевченко, Ю. В. Лебедева, А. Г. Сошинов, Н. В. Гусева // Известия. – ВолгГТУ. – N15 (142) / Т. 12. – 2014. – С. 68-70.

УДК 373.67

Чашина Н.А. Внеаудиторная работа учащихся начальных классов в гимназии «Арт-Этюд»

Extracurricular activities of students in the elementary school "Art-Etude"

Чашина Надежда Анатольевна,

Преподаватель художественного отделения высшей категории
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение культуры «Гимназия «Арт-Этюд», город Екатеринбург

Nadezhda Chaschina A.,

The Art Department teacher of the highest category
Municipal Autonomous general education institution of culture "College "Art-Etude",
Yakaterinburg

Аннотация: Целью организации, осуществляющей образовательную деятельность в сфере культуры, является обучение творчеству учащихся. Задачей начальной школы: формирование у ребенка целостной картины мира. Внеаудиторная работа позволяет приобрести самостоятельный опыт творческой деятельности.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, творческая деятельность, художественное образование

Abstract: The purpose of the organization implementing educational activities in the sphere of culture, is teaching the students creativity. The task of the primary school: the formation of the child holistic picture of the world. An extracurricular activity allows getting independent experience of creative activity.

Keywords: extracurricular activities, arts education, creative activity

В федеральных государственных требованиях, утвержденных приказом Министерства культуры Российской Федерации от 12.03.2012 г. № 156 по программе «Живопись» устанавливаются обязательные требования к детским школам искусств, которые направлены на «...создание условий для художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития детей; ... приобретение детьми опыта творческой деятельности...» [1, с. 2].

Условия для художественного образования могут осуществляться не только на аудиторных занятиях, но и на основе внеаудиторной работы учащихся начальных классов, то есть участие в различных конкурсах и проектах.

В 2016 году Библиотечным Центром «Екатеринбург», при поддержке Управления культуры Управлением образования и Комитетом при молодежной политике города Екатеринбурга был организован конкурс детского рисунка «Виват – Екатеринбург».

Конкурс был посвящен юбилеям основателей города В.Н. Татищева и Г.В. де Генина. Темы конкурса - «Город древний, город славный», «Птенцы гнезда Петрова», «История рядом».

В конкурсе приняли участие ученики второго класса гимназии (7 – 9 лет) «Арт-Этюд». Участие в этом конкурсе позволило проявить поисковые возможности ребятам в области истории возникновения своего города. Учащиеся, в поисках своих композиций, знакомились с историей возникновения Екатеринбурга (кто был родоначальником, с чего начинались застройки и как строился город).

Учащиеся старались раскрыть темы конкурса своими рисунками, это прослеживается в названиях рисунков: «Вековые традиции» Дмитриевой Маргариты 7 лет, «Ипатьевский дом» Прохоровой Вероники 8 лет, «Ганина яма» Чемисова Данила 8 лет, «В.И. де Генин и В.Н. Татищев» Кондовина Олеся 8 лет, «Музей истории Урала» Онищенко Людмила 9 лет.

Такие конкурсы соединяют прошлое и настоящее истории и важны для духовно-нравственного развития ребенка.

Год российского кино - 2016 год, запомнился учащимся второго класса гимназии тем, что они сами стали мультипликаторами. Для ребят был проведен мастер-класс по созданию мультипликационных фильмов. Интересный рассказ от профессионального мультипликатора вдохновил учащихся на создание своих «Веселых историй».

Ребята сами поэтапно создавали мультфильмы. Первый этап создания

мультфильма – придумывание веселых историй. Второй этап - подбор музыки. Третий этап - лепка героев. Четвертый этап – создание мультфильма «передвижение своих героев, кадр за кадром».

Удобно оборудованные места в классе для работы позволили ученикам комфортно вести съемку мультфильмов под названием «Веселые истории».



Рисунок 1 - 2. Создание мультипликационных фильмов «Весёлые истории»

В январе 2017 года учащиеся гимназии «Арт-Этюд» приняли участие в фестивале «Ледовый шторм».

Посетили сказочный ледовый городок, полюбовались героями произведений Корнея Чуковского, покатались на горках, а также стали участниками мероприятия по защите животных, зверей и птиц, приняв участие в творческом конкурсе «Ледовое граффити».

На ледяных стенах городка и вокруг новогодней елки, благодаря стараниям ребят, появились рисунки исчезнувших и редких животных: странствующий голубь, дронг, морская корова, голубая антилопа, золотая

лягушка, белый барс, гигантская черепаха, тигр и другие.

Рисунки получились в два раза больше юных художников. Участие в фестивале прошло в два этапа. Первый этап - эскизы, учащиеся, нарисовали в классе гимназии. Второй этап - выполнение по ледяной фактуре, а также представилась возможность попробовать свои силы в стиле граффити.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования № 373, от 6 октября 2009 года устанавливаются требования к результатам обучающихся с учетом специфики конкретного учебного предмета в разделе 12.5 «Искусство» пункт «...2) сформированность основ художественной культуры, в том числе на материале художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в художественном творчестве и в общении с искусством...» [2, с. 10] и пункт «...4) овладение элементарными практическими навыками в различных видах художественной деятельности (рисунке, живописи, скульптуре, художественном конструировании), а также в специфических формах художественной деятельности, базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, элементы мультипликация и пр.)...» [2, с. 10]. Из всего вышесказанного следует, что при использовании внеаудиторного обучения, это способствует развитию высокообразованных талантливых личностей.

Библиографический список

1 Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной профессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе

2 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования

СЕКЦИЯ 4. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК1174

Altynbayeva A.A.TPR: principles, advantages and disadvantages

ТПР: принципы, преимущества и недостатки

Altynbayeva A.

Abstract: Before applying the TPR method for teaching a foreign language, in this case, it is English, a teacher should understand its principles well so he will be able to use it properly in the teaching learning process.

Keywords: TPR, principles, advantages, disadvantages

The way children learn a foreign language, and therefore the way to teach it, obviously depends on their development stage. "It would not be reasonable to ask a child to do a task that demands a sophisticated control of spatial orientation (for example, tracing a root on a map) if he or she has not developed this skill. On the other hand, beginners of 11 or 12 years of age will not respond well to an activity that they perceive as childish, or well below their intellectual level, even if it is linguistically appropriate (for example, identifying an odd shape out of matching picture halves)" (Sarah Phillips, 2003:5). To avoid such misapprehension teachers has to remember children's limitation. Jean Piaget (in Queen J. Allen, 2003) suggested that children think differently than adults and proposed a stage theory of cognitive development. He was the first to note that children play an active role in gaining knowledge of the world. According to Piaget's framework, teaching English to children can mean working with very different age groups with different interest and needs. Brown (2001) also believes that to successfully teach English to children requires specific skill and intuition. Teacher has to know the characteristic of children., Scott and Ytreberg (200:1-5) sais

"there is a big difference between what children of five can do and what children of ten can do. Some children develop early, some later. Some children develop gradually, others in leaps and bounds. Children of five are little children. Children of ten are relatively mature children with an adult side and childish side. What seven to ten years old children can do at their own level? They are competence users of mother tongue. They can tell the difference between the fact and fiction. They love to play and learn best when they enjoy themselves, but they also take themselves seriously and like to think what they are doing is really work. They are enthusiastic and positive about learning. They rely on the spoken word as well as the physical world to convey and understand meaning. They are able to work with others and learn from others. Their own understanding comes through eyes, hands, and ears. They have very short attention and concentration span. Overall, children in primary school still like to play and learn through their hands, eyes, and ears". According to those characteristics most activities for the young learners should include movement and involve the senses[1].

Phillips (2003) states, that young learners are children from the first year of formal schooling (five or six year old) to eleven or twelve years old. So young learners are unique and different from adult learners. They have special characteristics in the way of learning. They do not learn by thinking, but by doing things. Scott and Ytreber (2007) says, that giving words to young learners are not enough, but they need activities that include movements and involve senses. Brown(2001) also states that children need to have all five senses stimulated in learning. Young learners pay less attention than adult learners do. Therefore, the learning process of young learners requires a nice environment and attractive and fun methods in order to motivate them[2].

Moreover, Slattery and Willis(2001) state that young learners are developing quickly as individuals, they learn in a variety of ways, they try to make sense of situation by making use non-verbal clues, they talk in their mother tongue about what

they understand and do, they can generally imitate the sounds they hear, quite accurately and copy the way adult speak, and they love to play and use their imagination. addition, TPR and young learners are historically related. Asher (as cited in Brown, 2001) developed Total physical response underlying the principles of child language acquisition. He notes that children in learning their first language appear to do a lot of listening before they speak, and that their listening is accompanied by physical responses (reaching, grabbing, moving, looking, and etc.). That is why Total Physical Response activities give children opportunity to have physical activity in their lessons[3].

Before applying the TPR method for teaching a foreign language, in this case, it is English, a teacher should understand its principles well so he will be able to use it properly in the teaching learning process. Asher (1984), as the developer of TPR, elaborates the principles of this method, they are: second language learning is parallel to first language learning and should reflect the same naturalistic process; listening should develop before speaking; children respond physically to spoken language, and adult learners learn better if they do that too; once listening comprehension has been developed, speech develops naturally and effortlessly out of it; delaying speech reduces stress (Asher,1984)., Larsen and Freeman (2000: 114) propose several principles in teaching learning process by using TPR upon which the teacher's behaviours is based. The principles of TPR are as follows: meaning in the target language can often be conveyed through action; memory is activated through learners' response; the target language should be presented in chunks, not just word by word; the students' understanding of the target language should be developed before speaking; students can initially learn one part of the language rapidly by moving their bodies; the imperative is powerful linguistic device through which the teacher can direct student behaviour; students can learn through observing actions as well as by performing the

action themselves; feeling of success and low anxiety facilitate learning; students should not be made to memorize fixed routines; correction should be carried out in an unobtrusive manner; students must not develop flexibility in understanding a novel combination of target language chunks; they need to understand more than the exact sentences used in training; language learning is more effective when it is fun; spoken language should be emphasized over written language; students will begin to speak when they are ready; students are expected to make errors when they first begin speaking; work on the fine details of the language should be postponed until students have become somewhat proficient. or less, Dordjowidjojo (2006) after his research defines three principles which are very analogous to Asher's ideas. He thinks that: skills can be improved by the use of kinaesthetic sensory system; humans, especially children, acquire their language through activities; comprehension precedes production". These three principles are manifested in the classroom practice. Students are allowed to spend as much time as they want to comprehend before they are to produce any sentence. To achieve this goal, physical movements are mandatory. (2007) also believes in language-body conversation and TPR method. His ideas do not really differ from other researches. Frost says that parents have language-body conversations with their children, the parent instructs and the child physically responds to this. These conversations continue for many months before the child actually starts to speak itself. Even though it can't speak during this time, the child is taking in all of the language; the sounds and the patterns. Eventually when it has decoded enough, the child reproduces the language quite spontaneously. TPR attempts to mirror this effect in the language classroom[4].

Explanations and examples provide us a general idea of the principle of TPR- to imitate the process of infants' first language acquisition i.e. understanding of the target language should be developed before speaking and students will start to speak

when they are ready. There is a process which incorporated TPR in the second language learning classroom. Moreover, spoken language should be emphasized over written and presented in chunks, either students should be allowed to make mistakes at the beginning and should not be made to memorize fixed routines. Physical movements are necessary in teaching process in order to achieve teaching goals[5].

TPR is very effective teaching method because can be adapted for all kinds of teaching situations, teacher just needs to use his/her imagination. Using TPR it is a lot of fun. Students enjoy it and it can be a real stirrer in the class. It lifts the pace and the mood. This method is very memorable. It really helps students to remember phrases or words. TPR can be used in large or small classes. It doesn't really matter how many students teacher has as long as teacher is prepared to take the lead, the students will follow. The physical actions get across the meaning effectively so that all the students are able to understand and use the target language. It doesn't require a lot of preparation or materials. As long as teacher is clear what he/she want to practice (a rehearsal beforehand can help) , it won't take a lot of time to get ready. TPR is very effective with teenagers and young learners as it involves both left and right-brained learning (Frost, 2007)to Diaz (2005) using TPR Classes are active - teacher is not in his/her seat all period. The focus for the first weeks is on listening and moving in response to what the teacher says. There is heavy emphasis on listening comprehension, because the larger your listening comprehension vocabulary is, the larger your speaking vocabulary will become. The environment is one in which things happen and are talked about. It is also an environment which is purposely kept very free of stress, because we know that language is not acquired under stressful circumstances. Lots of language is learned in happy circumstances, especially while you're having fun. TPR instruction is highly creative, for both the teacher and the students. The teacher must design activities that the learning brain perceives as real and interesting. Within these real experiences,

students are free to generate all kinds of expressions using the language they're studying, and to lead instruction in unique directions. Often students don't realize how much they are learning while they are engaged in a TPR activity. They think they're just having fun creating all kinds of new utterances and situations in the active environment in the room. Frost (2007) sees some minor disadvantages using this method. Students who are not used to such things might find it embarrassing. It is only really suitable for beginner levels. It is not possible to teach everything with TPR and if used a lot it would become repetitive. On the other hand teachers can use it successfully with Intermediate and Advanced levels. They just need to adapt the language accordingly. Using TPR can be a successful and fun way of changing the dynamics and pace of a lesson used in conjunction with other methods and techniques. Everything up as a result there are lots of advantages using TPR method. TPR activities are enjoyable, memorable and fun. This method is very effective and does not require a lot of preparation and materials. However this method can be embarrassing for some students and if used a lot it would become repetitive. Thus, TPR activities are interesting, challenging and motivating, and almost all the students enjoy them. The use of TPR shows us fun way of teaching and learning English[6].

In summary, the way children learn depend on their developments stage. As they have very short attention and concentration span their activities should include movement and involve the senses are unique and think differently than adult. They have special characteristics in the way of learning and according to child psychology, children's language ability is developed through practical application. Children are interested to learn by doing or actively involved in the learning process which requires joyful activities and nice environment. TPR activities allow children have motor activities in their lessons and allows silent period before children start speaking.

References:

1. Richads J.C., Rodgers T.S. 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 270pg.
2. Sarah Phillips, *Young learners*. 2003. Oxford University Press. 176pg.
3. Shuhan C. Wang, Carol Ann Dahlberg, Chiachyi Chiu, Marisa Fang, Mei-ju Hwang *Flying with Chinese Teacher Guide 2B*. 2008. Published by Marshal Cavendish Education, Times graphics Pte. Ltd. From <http://books.google.com/books>
4. Slattery, Marry and Jane Willis. *English for Primary Teachers*. 2001. New York: Oxford University Press. 148pg.
5. Tricia David, National Literacy Trust "Talk it through" *Nursery World*, 16 September 2004, Retrieved May 2, 2011 from http://www.literacytrust.org.uk/talk_to_your_baby/resources/1668_theories.
6. Wendy A. Scott and Lisbeth H. Ytreberg. *Teaching English to Children*. 1990. New York: Longman. 115pg.
7. Soenjono Dardjowidjojo, *Indonesian JELT*. Volume 2, Number 1, May 2006. ISSN 0216-1281, Retrieved May 24, from www.googlebooks.com

УДК 37

Соколова А.А. Наиболее эффективные методики изучения английского языка в учебных заведениях

The most effective methods of learning English in educational institutions

Анна Алексеевна Соколова

Муниципальное образовательное учреждение г. Тверь
Тверской лицей

Anna A. Sokolova

Municipal educational institution Tver
Tver Lyceum

Аннотация: В данной статье представлены и разъяснены различные методики преподавания английского языка, а также выделены среди них наиболее эффективные современные приёмы обучения для учащихся в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: методика, язык, цель, коммуникативные навыки, аспект.

Abstract: The present article shows and clarifies the different methods of teaching English language, and underlines among of them the most effective modern teaching techniques for students in educational institutions.

Keywords: methodology, language, purpose, communication skills, aspect.

Иностранные языки невероятно важны в жизни каждого человека. В современном мире язык - не только словарный запас, но и способ человека выражать себя. Он служит для целей коммуникации и способен выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Но самым важным аспектом в овладения любым языком является его изучение, которое, в основном, закладывается в школах. На сегодняшний день одной из основных задач учебных заведений является достижение у выпускников такого уровня владения языком, которым характеризуется коммуникативная компетенция его носителей. Однако языковая подготовка учеников редко соответствует государственным стандартам. Разберём часто используемые методики преподавания иностранных языков и решим, какая из них наиболее эффективная.

Фундаментальная методика, основоположником которой является

Н.А.Бонк, предполагает традиционные, но важные аспекты постановки произношения, формирования грамматической базы, ликвидации психологического и языкового барьера, препятствующих общению.

Лингвосоциокультурный метод объединяет языковые структуры (грамматику, лексику и т.д.) с внеязыковыми факторами. Благодаря этому на стыке мировоззрения в национальном масштабе и языка, то есть своего рода способа мышления, рождается богатый мир языка. Лингвосоциокультурная методика базируется на следующей аксиоме: "В основе языковых структур лежат структуры социокультурные". Мы познаем мир посредством мышления в определенном культурном поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия. Эта методика принимает в расчет тот простой факт, что 52% ошибок совершаются под влиянием родного языка, а 44% кроются внутри изучаемого. Раньше следили за правильностью речи; теперь, помимо этого, стремятся повышать ее содержательность. Важен смысл передаваемой информации, то есть коммуникативный уровень, потому что в любом случае конечная цель общения - быть понятым. Цель изучения языка с помощью данного метода - облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне[] .

Коммуникативная методика активно практикуется в Европе и США. Этот подход, как следует уже из его названия, направлен именно на возможность общения. Согласно ему, из 4-х "китов", на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Коммуникативная методика направлена на умение учеников поддерживать не только светские беседы, но и разговоры в какой-либо профессиональной области. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением[2].

Оксфордский и кембриджский подходы к языку объединяет то, что в основу работы большинства курсов положена коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. Она предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции учащегося к родному языку до минимума. Основная цель этой методики - научить студента сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем. Немаловажно и то, что механические воспроизводящие упражнения отсутствуют. Их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно.

Headway - курс, занимающий одно из ведущих мест в российских рейтингах. Это курс (или система изучения английского), специально разработанный лондонскими методистами Джоном и Лиз Соарз для молодежи и взрослых. Каждый из 5 уровней (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate) имеет свой "методический комплект", куда входят учебники и аудиокассеты, может быть освоен в течение примерно 120 академических часов. Каждый урок состоит из нескольких разделов. Первый обычно посвящен развитию навыков разговорной речи и анализу некоторых грамматических конструкций, выполнению письменного задания по практике общения, обсуждению в парах определенных тем, практике составления диалогов, прослушиванию аудиокассеты, а также закреплению и повторению материала, пройденного на предыдущих занятиях. Второй нацелен на развитие языковых навыков (skills development) "оттачивания" вокабуляра посредством выполнения устных и письменных упражнений. Далее следует работа с текстом. Урок обычно

завершает аудио часть, которую тоже предваряют различные упражнения, позволяющие легче воспринять новый материал [5].

Интенсивная методика - изучение английского интенсивно позволяет высокая степень шаблонности - этот язык состоит из клише на 25%. Запоминая и отрабатывая определенный круг "устойчивых выражений", интенсивный метод направлен на формирование "выразительного речевого поведения", и поэтому часто имеет языковой характер.

У истоков *эмоционально-смыслового метода* изучения иностранных языков стоит болгарский психиатр Лозанов, работавший с пациентами по собственному методу психокоррекции. Он создавал "группы по интересам". В Москве наработки Лозанова используют в 2-х языковых школах: "Система-3" и "Школа Китайгородской". Методика Шехтера предполагает свободное языковое общение преподавателя со студентами с первого занятия. Суть метода в том, что фразы и конструкции запоминаются естественно: помните про московских рапан и тапан? Общеизвестно, что многие столичные дворяне, жившие на рубеже XVIII-XIX вв., выражаясь словами Пушкина, "по-русски плохо знали". В школе "Система-3" отказались от установки создателя метода, который утверждал, что до основных грамматических правил студент должен "дойти" самостоятельно. Грамматические курсы служат мостами-связками между ступенями обучения (всего их 3). Предполагается, что после первого этапа студент не потеряется в стране изучаемого языка, после второго - не заблудится в грамматике собственного монолога, а после третьего сможет быть полноправным участником любой дискуссии. Все методы обучения английскому языку можно условно классифицировать в зависимости от того, используется ли в процессе преподавания родной язык и кто является центром процесса обучения. Вторая

модель определяется двумя подходами, когда в центре процесса обучения находится либо ученик, либо преподаватель. Первый подход сориентирован на потребности слушателя, в этом случае инициатива передаётся ученику, а преподаватель выступает в роли проводника [3].

Таким образом, можно достичь наиболее эффективной работы каждого ученика в отдельности и в группе. Второй подход основан на огромном количестве техник и методик, которые многие преподаватели используют в самых разнообразных комбинациях, создавая невероятно увлекательный учебный процесс.

Итак, каждый вид преподавания иностранного языка включает в себя комплекс особых упражнений, рассматриваемых как один основной компонент процесса обучения, без которого невозможно изучение и преподавание иностранного языка. Исходя из данных, представленных выше, приходим к выводу, что наиболее эффективным методом преподавания английского является регулярное использование сочетания упражнений, нацеленных на развитие четырех языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Процесс обучения. Его методологические и теоретические основы // Педагогика. 2-е изд., доп. и перераб. М., 2007. - С. 339 - 366.
2. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен – Л.: ЛГУ, 1984. – 175 с.
3. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1992. - 152 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Д.: Феникс,

1997.-342 с.

5. Dornyei, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, — P.45-78.

6. Sudnow D., ed. *Studies in Social Interaction*. — N. Y, 2009. —509 p.

СЕКЦИЯ 5. ШКОЛА И КЛАСС

УДК: 371.3:51

Бажан З.И., Шпак Д.Н. Обучение младших школьников посредством использования элементов занимательной математики

Training of younger schoolboys by using entertaining elements of mathematics

Бажан Зинаида Ивановна

старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», РФ, г. Ялта

Шпак Дарья Николаевна

студентка 4 курса специальности «Начальное образование. Английский язык»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», РФ, г. Ялта

Bajan Zinaida Ivanovna

chief lecturer, Humanitarian-pedagogical Academy of «Crimean Federal University. V. I. Vernadsky», Russian Federation, Yalta

Shpak Darya Nikolaevna

4-year student of the specialty «Primary education. English»
Humanitarian-pedagogical Academy of «Crimean Federal University of V. I. Vernadsky», Russian Federation, Yalta

Аннотация: В статье автор рассматривает использование элементов занимательной математики, их влияние на формирование и развитие математических способностей младших школьников. Здесь автором представлены разные виды занимательных заданий, которые могут быть использованы педагогом на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, математика, занимательность, задача, творчество, развитие.

Abstract: The author considers the use of entertaining elements of mathematics and their influence on the formation and development of mathematical abilities of younger schoolboys. Here the author presents different kinds of interesting jobs that can be used by the teacher in math class in primary school.

Keywords: primary school, mathematics, entertaining tasks, task, creativity, development

На сегодняшний день большинство образовательных учреждений России находятся в поиске новых идей, инновационных технологий, которые способствуют повышению профессионализма учителей школы. Благодаря

нововведениям в образовательные программы, в частности, программы начального курса обучения, замечается повышение уровня учебных способностей и активности работы самих обучающихся.

Многие педагоги при обучении математике употребляют элементы занимательности на уроках, способствующие лучшему освоению образовательной программы, тем самым закладывая основы гармоничного совершенствования индивидуальных способностей у учащихся. Используя элементы занимательной математики, педагог способствует лучшему пониманию программного материала, подбирая упражнения, соответствующие способностям учащихся, их возрастным особенностям. При таком подходе учитель может использовать большое количество форм и методов работы над материалом, которые обучающиеся усвоили ранее, учитывая их интересы и возможности [2, с. 51].

Рассмотреть возможности использования учителями начальной школы занимательного материала на уроках математики и раскрыть значение его использования в учебном процессе.

Под занимательностью, принято понимать то необычное, удивительное, неожиданное, комичное, что вызывает интерес у обучающихся, способствует развитию их мыслительной деятельности и созданию благоприятной атмосферы для проведения обучения. Занимательные задания скоординированы на содержание учебной программы, настраивают учеников на усвоение и закрепление программного материала. Ценность уроков математики в начальной школе, во время которых учитель использует элементы занимательности, заключается в разнообразии деятельности младших школьников и их заинтересованности в учении [5, с. 3]. Уроки с элементами занимательности дают некоторую свободу, создание необходимой среды для обучения,

положительно влияющие на исход решения задач, где дети могут проявить свои творческие способности.

При работе над текстовой задачей на уроке математики можно предложить детям разнообразные виды творческих заданий. Шевчук И. В. выделяет такие виды творческой работы над задачами в начальной школе, как: составление взаимно обратных задач; решение задач разными способами; составление задач по данным вопросам; составление задач по данному решению; составление задач по числовому выражению; составление задач по сокращенной записи текста задачи; составление схемы разбора к задачам; составление задач по схемам аналитического или синтетического способа рассуждений; составление задач по графическим схемам [4, с. 325].

Используя вышеперечисленную работу, педагог может существенно повлиять на развитие творческой находчивости и мыслительной деятельности обучающихся. Используя данный подход, у школьников формируется способность к абстрагированию и конкретизации изучаемого материала, навыка переключения с одного варианта решения на другой.

Для того, чтобы создать или подобрать интересные задания для урока математики, Шуба М. Ю. [5, с. 10] предлагает использовать следующие приемы занимательности:

- Приёмы занимательности, связанные с подачей задания (само задание воспроизводится в занимательной форме). Например:

1) математический герой (во время урока появляется такой герой) просит помощи в решении задания или предлагает само задание ученикам: «Незнайка вырезал 11 красных квадратов, а синих на 3 больше. Помогите Незнайке сосчитать, сколько всего квадратов он вырезал?»;

2) задания, в которых нужно отгадать математический знак: «Я задумала

3 числа. Сложив их, у меня получилось 20. Какие числа я задумала?»;

3) задание с продолжением (новое задание выходит путем приписывания к предыдущему нескольких знаков или слов): «Найди сумму чисел 8 и 10. Из полученного результата вычти 6. К полученной разности прибавь число 3. Запиши полученный результат»;

4) задание на установление соответствия (даны два ряда математических объектов, где для каждого объекта из одного ряда требуется найти соответствующий ему объект из другого ряда): «Соедини линией числовое выражение и правильный ответ к нему».

- Приёмы занимательности, связанные со структурой задания (содержание задания содержит элементы занимательности). Например:

1) обращение (по указанным компонентам и результату отыскать действия): «В примере $4 \text{ I } 7 \text{ II } 5 \text{ III } 9=12$ расставьте скобки и знаки действий так, чтобы соблюдался порядок действий, показанный римскими цифрами»;

2) противоречие (задание содержит в себе противоречивые свойства, которые учащимся необходимо устранить): «Запиши правильную дробь, у которой числитель больше знаменателя на 1»;

3) измени чертёж (в таком задании, необходимо видоизменить чертеж к какому-либо упражнению): «Что необходимо изменить в данном прямоугольнике, чтобы он стал квадратом? Зарисуйте ответ»;

4) найдите ошибку (учащемуся необходимо отыскать ошибку в решении определенного упражнения): «Найдите ошибку в решении примеров: $2+5=7$, $7-6=1$, $3+6=10$, $8-1=7$ ».

- Приёмы занимательности, связанные с организацией и процессом решения (при решении задания появляются занимательные моменты). Например:

1) использование игровых моментов: «Задумай число. Умножь его на 5.

Полученное произведение умножь на 2. То, что получится, раздели на 10. Ответ: в результате получилось задуманное число»;

2) тестовые вопросы: «Представьте число 36 в виде суммы: двух равных слагаемых; двух неравных слагаемых; трёх равных слагаемых; трёх неравных слагаемых»;

3) восстановление (по части математического объекта необходимо восстановить его полностью): «Восстановите четырехугольник, часть которого изображена на доске».

Использование таких приемов занимательной математики в учебной деятельности может значительно повлиять на развитие мышления, повышения уровня способностей ученика.

Именно творческий подход на уроках математики помогает учащимся начальных классов выявить в обучении множество закономерностей, подвигнуть школьников на помощь одноклассникам в выборе нестандартного решения, достижения успешного результата, вырабатывать способность анализа приобретенных знаний, умений и навыков. Развитие творческих способностей обучающихся положительно влияет на умение подбирать правильные ответы на поставленные перед ними вопросы, способствует применению школьниками их индивидуального и неординарного приема решения к поставленной перед ними задачи.

Для организации мыслительного функционирования в начальных классах учитель использует такие несложные задания как: упражнения, задачи на продолжение ряда и на нахождение пропущенных, недостающих знаков (фигур). При решении таких заданий школьники приобретают навыки в рассуждении, доказательстве или опровержении верности решения [3, с. 2463].

При рассмотрении различной методической литературы по

использованию элементов занимательной математики, были выявлены следующие виды занимательных заданий: 1) занимательные вопросы, задачи, упражнения; 2) практические работы занимательного характера; 3) дидактические игры. Занимательными вопросами, задачами и упражнениями можно считать такие задания, которые требуют креативного подхода в поиске ответа, имеющие занимательные элементы в самом содержании или наглядности к нему. Под практической работой занимательного характера подразумевается использование учащимся творческого подхода в решении поставленных перед ним задачи или упражнения, осуществление которых производится необычным прибором или вовсе без него. Дидактическая игра подразумевает под собой само неординарное решение задачи, проблемы. Таким образом, игра исполняет ту же роль, что и занимательная задача [5, с. 5].

В своих исследованиях Жунисбекова Ж.А., Керимбекова М.А., где авторами рассматривалось влияния элементов занимательной математики на процесс обучения младших школьников, отмечают повышение уровня теоретической и практической подготовки учащихся. Также исследователи подтверждают повышение развития познавательной и мыслительной деятельности учащихся, когда учителями начальных классов используются занимательные задания и игровые ситуации на уроках математики. Но применение подобранного занимательного материала будет иметь эффект при определенных условиях, а именно:

1) уровень знаний, умений, навыков учащихся должен соответствовать программному содержанию, а учителю, в свою очередь, необходимо подобрать темп обучения, с учетом этих особенностей;

2) допустимость метода дидактической игры в содержании данной образовательной программы;

3) способность учителя совмещать программный и занимательный материал с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся [1, с. 134].

Таким образом, использование учителем на уроках элементов занимательной математики показывает высокую результативность их осуществления. Применение элементов занимательности в образовательной программе может положительно повлиять на расширение границ учебного процесса. Благодаря этому, будет происходить непрерывное личностное развитие учащихся начальных классов, повышение результативности обучения и воспитания младших школьников, влияние на всестороннее развитие ребенка и повышение уровня знаний, умений и навыков. Применение элементов занимательности на уроках математики в начальных классах также может существенно изменить познавательную активность младших школьников и повлиять на повышение уровня их мыслительной деятельности. Все вышеперечисленное говорит о необходимости поиска и подбора педагогами занимательных заданий, и активного их внедрения в урочную деятельность.

Библиографический список

1. Жунисбекова Ж. А., Керимбеков М. А. Активизация познавательных способностей учащихся начальных классов с помощью элементов занимательной математики // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 9-3. – С.132-136.

2. Козлова О. А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников // Начальная школа. – 2004. – №11. – С.49-52.

3. Мамбетов А. А. Применение элементов занимательной математики на уроках в начальных классах // Наука и образование. – 2014. – С.2462-2465.

4. Шевчук И. В. Организация творческой работы на уроках математики в начальных классах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №2. – С.324-326.

5. Шуба М. Ю. Занимательные задания в обучении математике / М. Ю. Шуба. – М. : Просвещение, 1994. – 222 с.

УДК 373.2

Ежкова Н.С., Филимонова Н.О. Представления старших дошкольников о дружбе: методический аспект

Representation of senior preschool children about friendship:
a methodical aspect

Ежкова Н.С., д.п.н.,
профессор кафедры психологии и педагогики,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н.Толстого
Филимонова Н.О.,
студент Тульский педагогический колледж
Ezhkova N. ,
professor, Department of psychology and pedagogy,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Filimonova N.,
Tula pedagogical College

Аннотация: в статье рассматриваются особенности, этапы развития у старших дошкольников представлений о дружбе, раскрывается роль педагога в развитии таких представлений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие, представления о дружбе, дошкольники.

Abstract: the article discusses the features and stages of development of senior preschool children ideas about friendship, the role of kindergarten teacher in the development of such representations in children of preschool age.

Keywords: development, notion of friendship, preschoolers.

Проблема приобщения детей к гуманным способам взаимодействия относится к числу актуальных и практикозначимых. Несмотря на то, что данная проблема разноаспектно исследовалась с ориентацией на различные методологические подходы (аксиологический, деятельностный, системный и др.), сегодня многие вопросы, входящие в неё, требуют серьёзного научного анализа. Старший дошкольный возраст сензитивный период для формирования первоначальных представлений о дружбе и зарождения дружеских отношений, связанных с проявлением доверия, искренности, взаимных симпатиях, общих интересов и увлечений. От того, как они будут складываться, во многом зависит

положение ребенка в детском коллективе и успешность его социализации и др. В ФГОС ДО при раскрытии содержания социально-коммуникативного развития отмечается необходимость усвоения детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания. Эти положения стандарта направляют внимание практиков на приобщение детей в гуманным способам взаимодействия, в число которых входит и дружба.

В педагогике дружбу рассматривают в русле содержательных взаимосвязей между детьми, позитивного общения, эмпатических способов поведения, проявления альтруизма и др. Содержание дружеских отношений существенно меняется с возрастом и имеет специфические стороны выражения в детском, юношеском и взрослом периодах жизни. Как показывают исследования психологов, в дошкольном возрасте дружба проявляется: от эмпатического дистресса (непроизвольного реагирования на болезненные эмоциональные состояния другого) к осмысленной симпатии, и от примитивной идентификации с другим ребенком – к пониманию его. Потребность в дружбе как нравственная составляющая жизнедеятельности возникает в 5–6 лет. Именно этот период является наиболее благоприятным для проявления дружбы.

В развитии дружеских взаимоотношений важное место отводится обогащению детей представлениями о способах проявления дружбы. Процесс развития таких представлений предполагает специально организованную педагогическую работу, которая должна протекать с учетом возрастных особенностей и с ориентацией на содержательные характеристики дружбы. Одним из основных средств является детская книга. Художественная литература для детей помогает детям осознать сущностные стороны дружеских

взаимоотношений, само значение дружбы в жизни человека. Книга дает материал для переживаний, помогает понять истинную дружбу и внешнее, показное её проявление, развивает умение правильно оценивать поступки героев

Раскроем этапы развития у старших дошкольников представлений о дружбе. Первый этап направлен на отбор литературных произведений, содержащих выразительные образы проявления дружеских взаимоотношений; знакомство детей с ними, общение по содержанию художественного произведения. Для развития таких представлений целесообразно использовать рассказы В. Донникова «Самое лучшее», О. Секора «На дворе играют дети» и др. Важно обеспечить эмоционально-яркое восприятие литературных текстов, практиковать повторное чтение текстов или чтение понравившихся эпизодов с целью закрепления впечатлений от поступков, действий героев и др. Целесообразно побеседовать с детьми о дружбе, используя вопросы. Экспериментальное изучение показало, что важное место, при организации педагогической работы с детьми в данном направлении должны занимать вопросы, которые направлены на:

- побуждение детей к высказыванию своих впечатлений о художественном произведении в целом (Что вас взволновало в этом произведении? О чём вы размышляли, когда смотрели на эту картину? т.д.);

- активизацию интереса к мотивам поведения героев, их внутреннему миру (Как вы считаете, о чём думал мальчик, когда помогал товарищу? Как вы думаете, почему на иллюстрации друзья изображены в состоянии радости? и т.д.);

- выяснение связей и отношений между персонажами, персонажем и сложившимися обстоятельствами, событиями (Почему девочка отвернулась? Почему мальчики не стали жалеть Сашу? и т.д.);

- побуждение к выражению своего отношения к героям, их поступкам, оценке событий, вербализации своих ощущений, настроений (Чтобы вы сказали герою произведения, если бы находились рядом с ним? Как вы считаете, кто из детей был прав и почему? Вам понравилось, как писатель изобразил добрый поступок друга и почему? т.д.) и др.

Второй этап направлен на актуализацию сформированных представлений в процессе осуществления игровой, театрализованной, изобразительной деятельности. На этом этапе важно побуждать детей к проявлению эмоционально-ценностного отношения к дружбе, самовыражению через проигрывание фрагментов литературных произведений, образную самореализацию в рисунках и т.д.

В реализации процессуальной стороны обогащения детей образами проявления дружбы важную роль играет личность педагога. Выступая посредником между ребенком и миром культуры, социальной жизни именно он через выразительное чтение художественных текстов, вопросы детям дает возможность почувствовать красоту поступка друга, радость от добрых дел, выразить свое отношение к дружеским взаимоотношениям. Общение педагога с детьми должно всегда нести эмоциональную окрашенность, поскольку переживания позволяют окрасить сформированные образы яркими эмоциями и, в свою очередь, оставить в душе ребёнка незабываемые впечатления. Педагогу крайне необходимо владеть и паралингвистическими (невербальными) средствами общения: фонетическими (тембр речи, ее темп, громкость и т.д.), кинетическими (выразительность жестов, мимики, поз), что позволяет достичь эмоционального резонанса с каждым воспитанником.

Развитие дошкольников не может быть успешным без ориентации на социокультурные ценности, в число которых входит и дружба. Развитие

представлений о дружбе должно осуществляться в процессе ознакомления с литературой с приоритетом эмоционально-образного характера их постижения.

Библиографический список

1. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. - 119 с.
2. Ежкова Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимодействия. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 156 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г.

СЕКЦИЯ 6. ПРИКЛАДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 608.2

Ананич И. Г., Захарова В.С. Современные методики повышения уровня квалификации шашистов

Modern methods of increasing the skill level players

Ананич Игорь Гариевич

ст. преподаватель кафедры информатики и ЭММ в АПК
УО «Гродненский государственный аграрный университет», г. Гродно

Захарова Валентина Станиславовна

ст. преподаватель кафедры информатики и ЭММ в АПК
УО «Гродненский государственный аграрный университет», г. Гродно

Ananich Igor Garievich

the senior lecturer of department of informatics and EMM in agrarian and industrial complex
EE «Grodno State Agrarian University»

Zakharova Valentina Stanislavovna

the senior lecturer of department of informatics and EMM in agrarian and industrial complex
EE «Grodno State Agrarian University»

Аннотация: Подготовка высококвалифицированных шашистов – это длительный процесс, требующий использования различных методических приемов. Для повышения уровня игры в шашки необходимо развивать комбинационное зрение и правильно оценивать различные игровые ситуации. С помощью компьютерных программ и на основе современных методик можно ускорить процесс подготовки шашистов-разрядников.

Ключевые слова: шашки, шашист, комбинационное зрение, уровень игры, квалификация шашиста.

Abstract: Training of highly skilled checkers players is the long process demanding use of various methodical receptions. For increase in level of a game in checkers it is necessary to develop combinational sight and it is correct to assess various game situations. By means of computer programs and on the basis of modern techniques it is possible to accelerate process of training of checkers players rated sportsmen.

Keywords: checkers, checkers player, combinational sight, game level, qualification of the checkers player.

Среди десятков различных видов спорта шашки по массовости занимали и занимают достойное место. Например, согласно спортивной статистике в СССР шашки входили в десятку (были на 8-ом месте) наиболее популярных видов спорта. К сожалению, в последнее время престиж шашечного спорта несколько

упал. По нашему мнению такую тенденцию нельзя считать положительной.

Шашки – это не только спортивная, но и интеллектуальная игра. Сравнительная простота правил делает их доступными всем. Для детей – это прекрасное средство развития логического мышления, укрепления памяти. Шашки для взрослых – источник творческого и спортивного вдохновения.

Шашки воспитывают многие положительные качества: целеустремленность, здоровое честолюбие, силу воли, характер, нестандартное мышление, уважение к соперникам, конкурентам и оппонентам. Все это крайне необходимо в жизни.

Игра в шашки привлекала к себе внимание многих талантливых людей: ученых, писателей и полководцев. Немало времени проводил за шашечной доской великий русский писатель Лев Толстой. Известный польский поэт Адам Мицкевич посвятил шашкам поэму, а американский писатель Эдгар По – новеллу. Наполеон в своих военных походах не расставался с шашечной доской. Очень любил шашки и французский философ Жан Жак Руссо.

Многие известные шахматисты относятся к шашкам очень уважительно. Эмануил Ласкер, который был чемпионом мира по шахматам на протяжении 27 лет, любил играть в шашки. Это ему принадлежит высказывание: "Шашечная игра – мать шахматной, достойная мать" [1, с. 15]. Шахматный гроссмейстер Василий Иванчук принимает активное и успешное участие в шашечных турнирах самого высокого ранга. В одном из своих интервью Гарри Каспаров подчеркнул, "что шашки – далеко не простая игра, как это может показаться с первого раза."

Республика Беларусь имеет богатые шашечные традиции. Белорусские шашисты достигли значительных успехов на международной арене. Имена Анатолия Гантварга, Аркадия Плакхина, Андрея Валюка известны во всем

шашечном мире.

Многие белорусские периодические издания имеют шашечные отделы, что также способствует популяризации шашек. Интересно отметить, что в Беларуси на протяжении более 30 лет выходила телевизионная передача "Белые и черные".

Подготовка шашистов-разрядников основывается на соблюдении трех основных элементов шашечной игры, которые представлены на следующем рисунке 1.

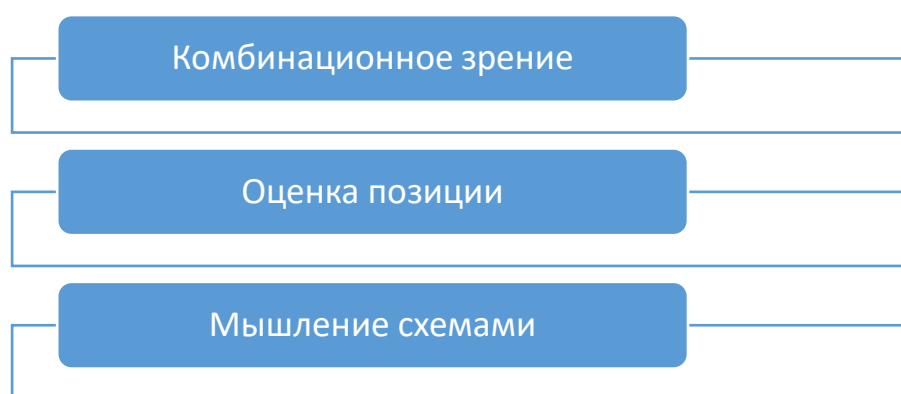


Рисунок 1. Основные элементы игры

Основной фактор успеха в шашечном поединке – это комбинационное зрение. Это не случайно, ибо комбинация – основа игры. Как известно, комбинация – это серия предварительных жертв, после которых следует завершающий удар. Именно комбинация решающим образом влияет на результат партии, и поэтому начинающему шашисту нужно, прежде всего, овладеть основами комбинационной игры. Говоря о комбинации, нельзя ограничиваться спортивной стороной этого важнейшего элемента шашечной игры. Выигрыш партии путем комбинации приносит кроме радости быстрой победы, большое эстетическое удовлетворение. Ничто не украшает партию, как эффектная комбинация. Красота и эффективность комбинаций привлекали к шашкам

многочисленных любителей во все времена [2, с. 4].

Уже довольно давно в Гродненском государственном аграрном университете действует шашечная секция. Для совершенствования комбинационного зрения на шашечной секции используется компьютерная программа, которая была разработана сотрудниками Гродненского государственного аграрного университета.

В настоящее время компьютерная база программы включает около 500 комбинаций. Программа может работать в двух режимах. В первом случае выбор позиции для решения осуществляется с помощью генератора случайных чисел. Второй режим предполагает выбор позиции шашистом по его собственному усмотрению. Следует отметить, что компьютерная база партий постоянно пополняется. В нее добавляются комбинации из практических партий, многие из которых сыграны непосредственно на шашечной секции университета.

Рассмотрим принцип действия программы. Предположим, что спортсмену предложена позиция, приведенная на рисунке 2.

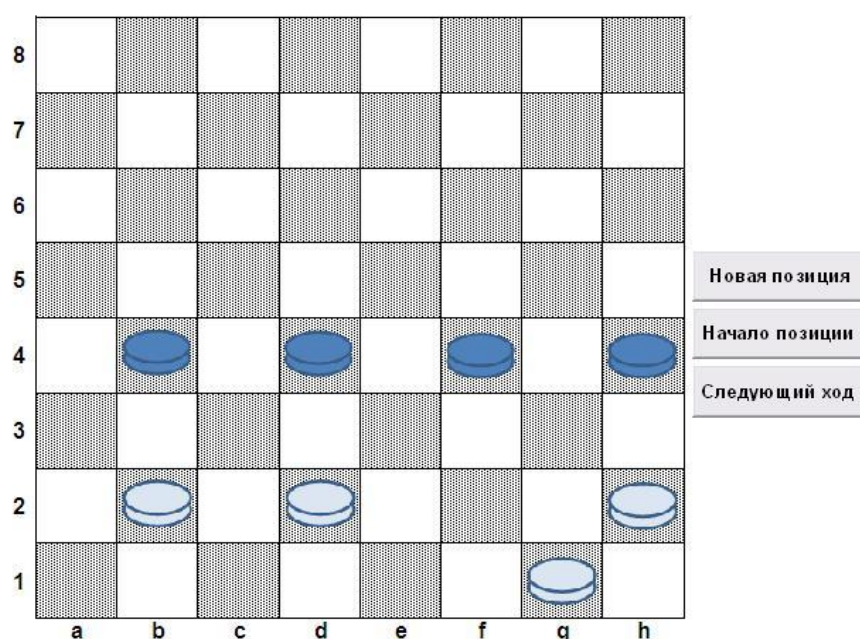


Рисунок 2. Исходная позиция для решения

Если позицию решить не получается, то после использования кнопки "Следующий ход" на доске возникает новая позиция (после первого правильного хода b2-c3). После очередного нажатия кнопки "Следующий ход" получается позиция, приведенная на третьем рисунке. Решение позиции, отраженной на рисунке 3, уже не представляет никакого труда. Если шахист желает повторить решение комбинации, то он использует кнопку "Начало позиции". Таким образом, спортсмен может "прокручивать" комбинацию многократно. Это позволит ему хорошо уяснить ту или иную комбинационную идею и при возможности применить данную идею в практической партии.

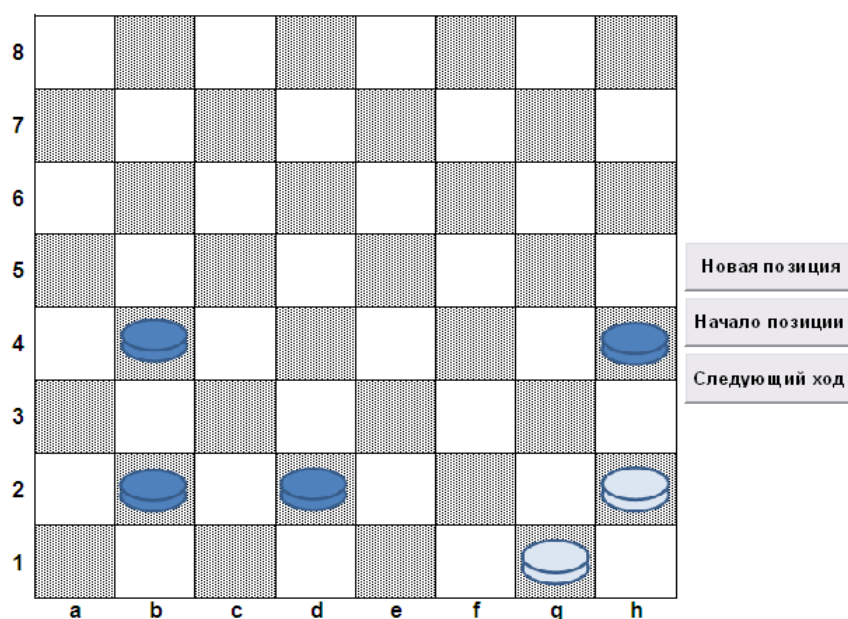


Рисунок 3. Комбинация перед заключительным ходом

Для изучения очередной комбинации необходимо использовать кнопку "Новая позиция". Принцип работы с каждой новой комбинацией аналогичен. Первоначально шахист стремится решить шашечную комбинацию, не передвигая шашек. Если ему это не удастся, то он использует одну или

несколько подсказок. В результате спортсмен улучшает свое комбинационное зрение и доводит его до автоматизма.

Шашечная партия богата на комбинации, однако не только комбинационное зрение решает исход борьбы в пользу одного или другого соперника. Важное значение для успешного хода игры имеет оценка возникающих позиций. Шашист, правильно оценивающий возникающие в процессе игры позиции, не тратит много времени на конкретный расчет. На следующей диаграмме приведена практическая позиция, в которой черная дамка занимает главную дорогу. Три белые шашки отрезаны и поэтому они должны достигать ничьей.

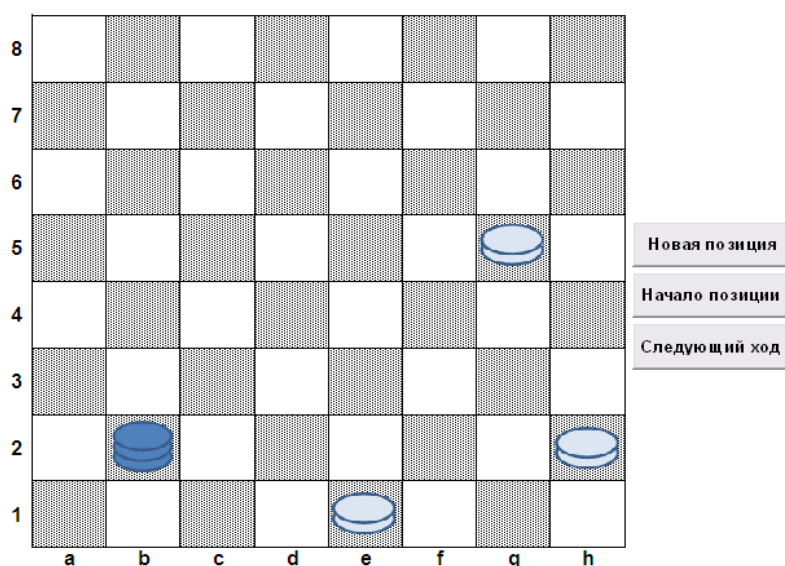


Рисунок 4. Оценка окончания

Анализ показывает, что перебор всех ходов в этой простой позиции практической невозможен, так как общее количество вариантов составляет около пяти миллиардов. В такой ситуации шашист должен мыслить схематично. Ему необходимо определить конечную расстановку шашек, к которой следует стремиться. Например, на рисунке 5 показано, как следует расположить шашки.

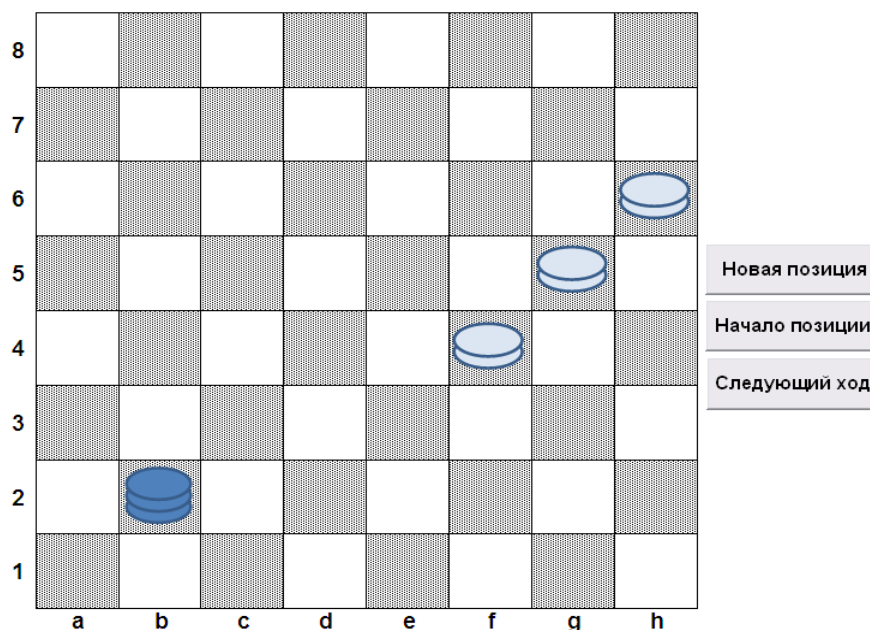


Рисунок 5. Правильная расстановка шашек в окончании

После этого белые делают ход f4 – e5, отвлекают черную дамку с главной диагонали, прорываются в дамки, тем самым достигают ничьей.

Для совершенствования интуиции шашиста, способностей к быстрому оцениванию позиций, умения мыслить схемами за время функционирования кружка собрано большое количество позиций. Все эти позиции используются для тренировки. На практических занятиях шашист получает задание, в которой ему необходимо определить идею выигрыша или способ достижения ничьей. После этого позиция разыгрывается на компьютерной программе "Kalisto". Тем самым шашист проверяет правильность избранной стратегической идеи.

Методические приемы, рассмотренные в статье, могут успешно применяться в любой шашечной секции. Предложенные подходы позволяют улучшить комбинационное зрение шашистов, способность их к далекому и точному расчету. Кроме того, спортсмен приобретает навыки объективного оценивания шашечных ситуаций. Все это, в конечном счете, способствует

повышению уровня квалификации шашистов.

Библиографический список

1. Городецкий В.Б. Книга о шашках. – 3-е изд., испр., доп. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 320 с., ил.
2. Цукерник Э.Г. Антология шашечных комбинаций (Русские шашки): Научно-попул. лит. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 384 с.

СЕКЦИЯ 7. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

Бабушкин М.А., Дзюина Г.В. О проблеме использования электронных библиотечных систем в учебном процессе вуза

On the problem of the use of electronic library systems
in the educational process of high school

Бабушкин Михаил Анатольевич

Кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по мониторингу
ФГ БОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.
Короленко»

Дзюина Галина Вениаминовна

Директор библиотеки
ФГ БОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.
Короленко»

Babushkin, Mikhail Anatolyevich

Candidate of physico-mathematical Sciences, associate Professor, Vice-rector for monitoring
FG BOU IN "Glazov state pedagogical Institute. V. G. Korolenko"

Juina Galina Veniaminovna

Library Director
FG BOU IN "Glazov state pedagogical Institute. V. G. Korolenko"

Аннотация. Анализируется состояние вузовской электронной библиотеки и эффективность использования в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: образовательный процесс, электронные образовательные ресурсы, эффективность, финансовые средства, управленческая роль вузовской библиотеки, концептуальные задачи развития библиотеки, культура использования электронной книги, читательские компетенции.

Abstract: The state of university digital library and the efficiency of the educational process of electronic educational resources.

Keywords: educational process, electronic educational resources, efficiency, financial resources, managerial role of university libraries, the conceptual problem of libraries, culture use e-book reader's competence.

Инновационное развитие современного вуза нуждается в формировании электронной образовательно-информационной среды (ЭОИС). Это является одним из основных требований современных образовательных стандартов.

Главной же составной частью ЭОИС является вузовская библиотека, основной задачей которой является не только сбор, хранение и обеспечения доступа к информации, но и формирование информационной культуры преподавателей и студентов. Таким образом, современной вузовской библиотеке необходимо учитывать тенденции развития высшего образования и занимать активную позицию: усиление информационно-управленческой роли вузовской библиотеки, формирование взаимосвязи учебного процесса и процесса получения источников знаний через бумажные и электронные носители – это важные задачи, стоящие перед библиотекой современного вуза. С этой точки зрения проведем анализ состояния библиотеки Глазовского государственного педагогического института (ГГПИ) с целью определения путей ее развития на ближайшую перспективу.

Одним из важнейших показателей качества образовательной и научной деятельности в вузе является уровень их информационного обеспечения. Поэтому основная задача библиотеки заключается в обеспечении учебного и научного процессов новой и необходимой информацией, в том числе и для организации стратегического планирования деятельности вуза. Решение этой задачи происходит в рамках интегрированной информационной связи учебных подразделений и библиотеки, в результате которой достигаются цели обеспечения научного и образовательного процессов:

- доступностью информации;
- полнотой, оперативностью и достоверностью информации;
- простотой получения информации;
- разнообразием форм и качеством информационных услуг;
- комфортными условиями работы в читальных залах;
- достаточными условиями для самостоятельной работы студентов;

- дружественным и профессиональным кадровым составом.

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов, как уже указано выше, приоритетным направлением работы библиотеки является активное внедрение новых информационных технологий. Наряду с обеспечением читателей традиционными носителями информации библиотека активно решает задачу организации обеспечения доступа к электронным образовательным ресурсам. С апреля 2014 года студенты и преподаватели ГГПИ имеют возможность неограниченного доступа к электронным изданиям электронной библиотечной системы (ЭБС) Znanium.com: в настоящее время на данной платформе доступны сервисы научного поиска, поиск по энциклопедиям, проверка на антиплагиат и размещение в открытый доступ выпускных квалификационных работ студентов. Уникальные ресурсы Президентской библиотеки им. Ельцина Б.Н. и Национальной электронной библиотеки доступны обучающимся вуза через удаленные электронные читальные залы. В 2014 году библиотека выиграла грант РФФИ на сумму 698566,00 рублей для финансирования в 2015 году доступа к электронным научным информационным ресурсам зарубежных издательств Springer и American Physical Society. При поддержке РФФИ с 2016 года получен бесплатный доступ к продукции зарубежных издательств компании Springer на бессрочное пользование.

В составе библиотечного фонда широко представлены периодические издания. Репертуар подписки постоянно корректируется, что позволяет обеспечить каждую специальность журналами в соответствии с нормативными требованиями. Периодические издания по профилю реализуемых программ, в том числе входящие в список Высшей аттестационной комиссии, выписываются в количестве 101 наименования. Студентам и преподавателям обеспечен доступ к электронным периодическим изданиям, находящимся в свободном доступе, а

также по подписке к ЭБС Znanium.com, на ресурсе Polpred.com и НЭБ eLIBRARY.RU.

Библиотека совместно с кафедрами проводит работу по созданию собственных электронных продуктов. На сайте Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU (РИНЦ) размещаются периодические издания и сборники материалов конференций института – Учебная физика, Вестник педагогического опыта и др. С 2013 года институт приступил к формированию собственной электронной библиотеки на платформе национальной цифровой библиотеки Руконт с использованием ИТ Контекстум. Размещаются монографии, учебно-методические пособия преподавателей ГГПИ.

Динамику формирования электронной библиотеки института и современную ее структуру представляет следующая таблица:

Таблица 1

Электронная библиотека института

№ п.п.	Ресурс	Год подключения	Период доступа
1	Соглашение сPolpred.com	2009	ежегодно
2	Размещение периодических и неперiodических изданий в НЭБ eLIBRARY.RU	2010	ежегодно
3	Размещение изданий ГГПИ в ИТ Контекстум	2013	ежегодно
4	Подключение к ЭБС Znanium.com	2014	ежегодно
5	ФГБУ «Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина»	2014	ежегодно
6	Springer	2014	бессрочно
7	Присоединение к МЭБ педагогических вузов	2015	ежегодно
8	Соглашение с НЭБ на подключение к электронному читальному залу	2016	ежегодно
9	Соглашение с ГПНТБ России	2016	ежегодно
10	Информационные ресурсные центры образовательных и научных подразделений института		

В качестве одной из концептуальных задач развития библиотеки следует

рассматривать участие в совместных проектах библиотек вузов - проекты с Новосибирским государственным педагогическим университетом по созданию, на основе равноправного участия библиотек, Межвузовской электронной библиотеки педагогических вузов и с Государственной публичной научно-технической библиотекой России (ГПНТБ). В 2015 году библиотека ГГПИ присоединилась к участникам Проекта по созданию единого общероссийского распределенного банка данных о книжных памятниках, хранящихся на территории Удмуртии – Свода книжных памятников Удмуртской Республики. В 2016 году подписано соглашение о сотрудничестве ГГПИ с ГПНТБ в области развития Информационной системы доступа к электронным каталогам библиотек сферы образования и науки в рамках единого Интернет-ресурса. В рамках сотрудничества студенты и преподаватели вуза имеют доступ к сводному электронному каталогу библиотек сферы образования и науки для самостоятельного поиска литературы, а также доступа к полнотекстовым ресурсам (при наличии).

Преимущества участия в совместных проектах библиотек очевидны: это взаимное обогащение через обмен опытом и знаниями, разработка механизма совместного использования дорогостоящих, а иногда и уникальных ресурсов. Такое сотрудничество позволяет вузу:

- в продвижении трудов преподавателей на рынок (цифровых) электронных изданий в целях повышения рейтинга института и популяризации произведений авторов-преподавателей;
- предоставить обучающимся доступ к отсутствующим в библиотеке института монографиям и другой литературе через фонды библиотек образовательных организаций в помощь самостоятельной, учебной и исследовательской работе;

- обеспечить доступ преподавателям института к учебно-методическим материалам, разработанным педагогами российских образовательных организаций.

Особую роль в формировании ЭОИС института играет Web-сайт библиотеки «lib.ggpi.org». Это инструмент расширения информационного сервиса библиотеки, рекламы спектра предлагаемых услуг, обеспечения доступа к внутренним информационным ресурсам и ресурсам удаленного доступа. Сайт предоставляет возможность выхода на полнотекстовые Интернет-ресурсы свободного доступа, сайты крупнейших библиотек и информационных центров, неограниченного доступа к электронному каталогу библиотеки. На нем пользователям предоставляется информация о новых поступлениях по дисциплинам, сводный список периодических изданий библиотек города. С целью обеспечения доступности фонда в библиотеке созданы библиографические базы данных «Книги», «Статьи», «Редкие документы», «Авторефераты», «Ноты», «Электронные документы».

Но, несмотря на достигнутые результаты работы библиотеки, возникают все новые задачи, обусловленные следующими факторами. Прежде всего, изменился основной пользователь вузовской библиотеки – студент, для которого современные информационные технологии являются естественной средой обитания. Практически вся учебно-методическая информация, обеспечивающая учебный процесс, представлена в цифровом виде, что составляет конкуренцию книге. Это обуславливает необходимость обеспечения библиотекой опережающего уровня информационно-библиотечного сервиса.

С другой стороны, следует проанализировать эффективность вложения вузовских средств в оплату доступа к сервисам и ресурсам электронных библиотек. Несомненным плюсом подписки к ЭБС Znanium.com является

возможность использовать услуги проверки выпускных квалификационных работ на антиплагиат и размещения их в открытом доступе. Для выяснения эффективности вложения средств рассмотрим статистику стоимости доступа к ЭБС, обращения студентов и преподавателей к ресурсам ЭБС и статистику выдачи печатных изданий в библиотеке ГПИ в течение предшествующих трех лет.

Таблица 2

Стоимость обеспечения доступа к ресурсам ЭБС «Znanium.com».

№ п.п.	Период	Стоимость (руб.)
1	14.04.2014 - 14.04.2015	234 000
2	15.04.2015 - 15.04.2016	180 000
3	15.04.2016 - 14.04.2017	180 000
	Итого с 14.04.2014 по 14.04.2017	594 000

Таблица 3

Статистика обращений к ресурсам ЭБС «Znanium.com».

Показатель	2014г.	2015г.	2016г.
Контингент студентов	1300	1400	1400
Стоимость договора (руб.)	175500	193500	180000
Кол-во обращений 1-го студент(раз)	3	4	3,6
Цена 1-го обращения к книге(руб.)	42	33	36
Количество посетителей	2033	2738	1828
Количество обращений к книгам(раз)	4171	5944	4972

Таблица 4

Развернутая статистика за 2016 год
Обращения к ресурсам ЭБС «Znanium.com».

Месяц	Кол-во посетителей	Кол-во обращений к книгам	Среднее кол-во просмотренных книг	Среднее кол-во просмотренных страниц
1	302	792	2,62	58.52
2	326	810	2,48	54.04
3	150	367	2,45	42.78
4	186	395	2,12	39.97
5	146	362	2,48	47.23
6	56	121	2,16	40.36
7	13	36	2,77	70.85
8	17	49	2,88	76.29
9	183	555	3,03	33.97
10	212	631	2,98	40.48
11	236	853	3,61	48.58
12	1	1	1,00	143.00
За весь период	1828	4972	2,55	

Выдача печатных изданий

№	Литература	Кол-во экземпляров
1	Учебная	24051
2	Учебно-методическая	26923
3	Научная	13689
4	Художественная	3699
5	Прочая	2739
	Всего:	76662
	В том числе:	
	Периодика	18248
	Краеведческая	3129
	издания ГГПИ	5701
	на удмуртском языке	794

Таким образом, за три года на обеспечение доступа к ЭБС израсходовано 594 тысячи рублей. Насколько эффективно использованы эти вложения, демонстрирует таблица 3. А насколько активно студенты и преподаватели пользуются электронными и печатными изданиями демонстрируют таблицы 3 и

4. На примере 2016 года мы видим, что использование печатной продукции на порядок активнее, чем электронных изданий: выдано 68028 экземпляров печатных изданий против 4972 обращений к электронным изданиям. Статистика красноречива!

Усредненную статистику пользования ЭБС демонстрирует следующая таблица:

Таблица 5

Средняя статистика за период апрель 2014 - декабрь 2016

№	Показатель	Значение
1	Стоимость договора	549000 руб.
2	Кол-во посещений ЭБС (преподавателями и студентами)	6599 раз
3	Цена 1-го обращения к книге	36 руб.
4	Среднее число посещений ЭБС одним студентом	5 раз
5	Количество обращений к книгам	15087 раз
6	Среднее количество обращений к книгам одного студента	11 раз

Таким образом, мы видим, что стоимость одного обращения к электронной книге, возможно только для просмотра ее оглавления, в среднем за три года составляет 36 рублей, при этом каждый студент в течение практически трех лет посетил электронную библиотеку всего 5 раз, в течение которых обратился всего к 11 книгам. Если убрать из приведенной статистики обращение преподавателей к ЭБС, то картина становится еще более удручающей. Однако, приведенная статистика обращений пользователей института к данной ЭБС также показывает, что, возможно, ее контент не в полном объеме удовлетворяет запросы наших читателей по основным дисциплинам учебных планов. Оставляем читателю оценку эффективности использования в учебном процессе ГГПИ электронной библиотечной системы. Но все-таки, на наш взгляд, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что традиции

использования печатных книг остаются сильными, а культура использования электронной книги только формируется. Более того, налицо проблемная ситуация - нарастание противоречия между наличием в вузе современной информационной среды для профессиональной деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов и их читательскими компетенциями оптимальных методов поиска, анализа и синтеза информации. В разрешении этой проблемы должно помочь тесное сотрудничество кафедр и библиотеки – это один из залогов активной работы преподавателей с библиотечными ресурсами. Положительный опыт в решении этой проблемы имеется [1,2]. В целом же, рассмотренная проблема свойственна не только ГППИ. Аналогичные проблемы обсуждаются в ряде вузов [3, 4, 5,6].

В завершении анализа современного состояния внутривузовской электронной образовательно-информационной среды обозначим основные приоритетные направления ее совершенствования:

- создание качественно иного технического уровня доступности образовательных ресурсов;
- формирование адекватного информационного пространства для самостоятельной работы студентов, в том числе иностранных, и научно-исследовательской деятельности преподавателей;
- интеграция с вузовской библиотеки с библиотеками образовательных организаций региона;
- формирование информационной компетентности и культуры студентов;
- формирование нового уровня профессионализма работников библиотеки;
- разработка полноценной локальной нормативно-правовой базы и государственная регистрация электронной библиотеки вуза, дающих

возможность публиковать полнотекстовые материалы и использовать вузовскую электронную библиотеку как ЭБС с выходом через Интернет.

Несомненно, что со временем профессиональная, техническая и содержательная составляющие внутривузовской электронной библиотеки улучшатся и в количественном, и в качественном аспектах. Очень важно, на наш взгляд, грамотно выстроить с преподавателями и студентами ознакомительную, разъяснительную и консультационную работу для продвижения электронного образовательного ресурса внутри вуза и за его пределами.

Библиографический список

1. Абдулаева, Т. А. Вопросы книгообеспеченности учебного процесса в вузе/ Т. А. Абдуллаева // Современная библиотека: от разработки проектов к их внедрению : материалы научно-практической конференции, Воронеж, 2-3 октября 2013 г. / ФГБОУ ВПО Воронеж. ГАУ, Науч. б- ка. – Воронеж : Воронежский государственный аграрный университет, 2014. – С. 26-31.
2. Баймухаметова, В.П. Создание инновационной структуры вузовской библиотеки как результат реализации Программы стратегического развития вуза/ В.П. Баймухаметова, С.В. Шулипина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2014. – №. 4 (30). – С. 33-36.
3. Билан, И. В. Критерии оценки и выбора электронно-библиотечной системы для вуза. Опыт оценки действующих электронно-библиотечных систем // Современный пользователь библиотеки вуза : информационная среда, информационное поведение : материалы Общерос. науч. практ. конф., Челябинск, 30–31 марта 2011 г. / под ред. С. Г. Смолиной ; Рос. библ. ассоц., Секция библиотек высш. учеб. заведений ; Юж.-Урал. гос. ун-т, Науч. б-ка.– Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2011. – С. 38-48

4. Иванов, С. Г. ЭБС в вузе: приоритеты, перспективы и опыт IPRbooks / С.Г. Иванов // Современная библиотека: от разработки проектов к их внедрению : материалы научно-практической конференции, Воронеж, 2-3 октября 2013 г. / ФГБОУ ВПО Воронеж. ГАУ, Науч. б-ка. – Воронеж : Воронежский государственный аграрный университет, 2014. – С. 64-67.

5. Серикова, И. П. Электронные ресурсы ВГУИТ: настоящее и будущее / И. П. Серикова, Г. А. Селиверстова // Современная библиотека: от разработки проектов к их внедрению : материалы научно-практической конференции, Воронеж, 2-3 октября 2013 г. / ФГБОУ ВПО Воронеж. ГАУ, Науч. б-ка. – Воронеж : Воронежский государственный аграрный университет, 2014. - С. 60-63.

6. Исследование ВЦИОМ: Электронно-библиотечные системы и перспективы их использования в российских ВУЗах. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. - URL: <http://gtmarket.ru/news/2012/08/28/4920>

УДК 37.02

Козилова Л.В., Чвякин В.А. Моделирование образовательного процесса подготовки бакалавров педагогического направления с учетом их мотивационной готовности

Modeling the educational process of training of bachelors of pedagogical direction with regard to their motivational readiness

Козилова Лидия Васильевна,
доцент, кандидат педагогических наук, Московский педагогический государственный университет, Lidiya

Чвякин Владимир Алексеевич,
профессор, доктор философских наук, Московский политехнический университет,
Kozilova L.V. Ph. D., associate Professor, MSPU
V. A. Chvyakin Doctor of Philosophy, Professor MPU

Аннотация: в статье раскрываются некоторые особенности и основные компоненты моделирования образовательного процесса подготовки бакалавров педагогического направления с учетом мотивационной готовности.

Ключевые слова: моделирование, подготовка бакалавров, мотивационная готовность

Abstract: In the article describes some features and the major components of modeling the educational process of training of bachelors of pedagogical trends with motivational readiness.

Keywords: modeling, bachelors, motivational readiness.

Моделирование образовательного процесса подготовки бакалавров педагогического направления основывается на разработке особых подходов к образованию и соответствующих методов, как важнейшей составляющей профессионализации, преобразовании творческого потенциала в успех, благополучия, процветания [1]. Анализ педагогической практики убедительно показал, что в современных условиях вузовской подготовки будущих педагогов процесс моделирования всего образовательного процесса требует дальнейших исследований и новых разработок.

Исследуемые вопросы подготовки бакалавров педагогического

направления предполагают изучение педагогических, психологических, социальных, культурологических и прагматических предпосылок овладения студентами (бакалаврами) такой стратегией и алгоритмов ее выстраивания; установление адекватности используемых средств обучения целям овладения стратегией; определение соответствия учебно-методического обеспечения требованиям подготовки современного педагога. Недостаточная разработанность указанных вопросов затрудняет создание эффективной модели образовательного процесса подготовки бакалавров педагогического направления.

Широкими возможностями для моделирования образовательного процесса бакалавров педагогики, по нашему мнению, является мотивационная готовность студентов (желание учиться по выбранному направлению, профилю, серьезное и ответственное отношение к учению в вузе и предстоящей профессиональной деятельности).

Потребностно-мотивационный компонент модели выпускника педагогического направления выступает исходным условием, побуждающим к учебно-познавательной деятельности, поскольку она осуществляется только благодаря мотивированности. Логику обучения составляет содержание психологической готовности и включает совокупность средств, стимулирующих положительную мотивацию учения и самообразовательной деятельности. Наряду с потребностно-мотивационным компонентом находится содержательный компонент модели, включающий учебный план и реализацию комплекса рабочих программ. Так, например, реализация программы по дисциплине «Педагогика» с использованием различных методов (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский; полилог, диалог и дискуссия; аквариум, мозговой штурм, мозговая атака, метод анализа конкретных

ситуаций, ролевые игры и деловая игра), приемов (ситуации выбора, ситуации успеха, межсубъектные отношения, постановка перспективных проблем, рефлексия), средств (учебники, учебные пособия и учебно-методические пособия, проблемные ситуации, мультимедийные средства. Интернет-технологии) и форм (групповая, фронтальная, индивидуальная и самостоятельная работа; лекционные занятия: проблемная лекция, лекция-консультация, лекция-пресс-конференция; практические занятия с использованием интерактивных технологий, дискуссии, конференции), позволяют наиболее полно организовать проблемное обучение для эффективного достижения поставленной цели.

Как показывает практический опыт, такие методы и формы обучения в системе проблемного обучения способствуют переводу студентов на более высокий уровень обученности и избираются в соответствии с особенностями его учебной деятельности, поставленной целью, отобранным содержанием. Следует отметить еще один из важнейших компонентов моделирования образовательного процесса подготовки бакалавров педагогического направления с учетом их мотивационной готовности – это оценочно-рефлексивный компонент, который направлен на систему умений студентов осуществлять самоанализ, самоконтроль, самооценку и коррекции собственной деятельности, что создает основу для личностного и профессионального становления.

Анализ практики преподавания в вузе свидетельствует о том, что необходима предварительная работа со студентами первокурсниками, которая была бы направлена на подготовку каждого бакалавра педагогики к овладению профессиональными, универсальными и инструментальными компетенциями с учетом индивидуальной образовательной деятельности. Процесс овладения такой стратегией не может быть успешным без развития познавательной

активности студентов, их творческого потенциала. Как показал опыт, данный этап обеспечивает создание базы для подготовки бакалавров педагогики на основе компетентностной парадигмы [1].

Подготовительная стадия овладения стратегией профессиональной подготовки на первом курсе призвана обеспечить не только профессиональную направленность образовательного процесса в вузе, но и развитие личности студента, саморазвитие, неразрывность его профессионального становления, характеризующегося устойчивым интересом к будущей профессиональной деятельности. В рамках подготовительной работы нами используются различные приемы, методы, кейс – стадии для первичного погружения студентов в профессиональную деятельность, где каждый из студентов проявляет свои индивидуальные, личностные, деловые качества, тем самым сравнивая себя с эталоном (образцом) педагога, образ которого он когда-то встретил, отыскал или ему подсказали.

По данным проведенного опроса среди бакалавров педагогического направления первого курса очной формы обучения МПГУ, МГОУ большинство студентов более 70 % смотивированы на профессиональную деятельность, тем самым с интересом посещают учебные занятия, приобретают значительный объем специальных (психолого-педагогических) знаний, способны на их актуализацию и применения в процессе приобретения опыта профессиональной деятельности с самого начала процесса обучения в вузе. Кроме того, в результате исследования установлено, что у студентов различных форм обучения отмечается в различной степени выраженная мотивация достижения. В частности, у студентов очной формы обучения пропорциональное соотношение уровней мотивации достижения примерно одинаково (30% - высокий уровень, 33% - низкий уровень и 39 % – средний уровень мотивации достижения). Среди

студентов же заочной формы обучения в вузе распределение уровней мотивации достижения совсем иное: 56% - высокий уровень, 35% - средний уровень и 9% - низкий уровень выраженности мотивации достижения.

Установлен также факт значительно большей представленности высоких показателей мотивации достижения поставленных целей в образовательном процессе в регионах [4]. Конечно, этот факт можно считать подтверждением существования силы мотивационных процессов, которая в значительной мере зависит от условий жизни человека вообще. Более того, анализ результатов исследования свидетельствует о том, что мотивация достижения как основа целеполагания в среде студенчества принадлежит к системе социально – обусловленных и обязательно однозначных, а не вероятностных детерминант в образовательном процессе. Детализация мотивационных потребностей студентов позволила выявить следующие тенденции (табл. 1, 2).

Анализ данных табл. 1, 2 свидетельствует, что студенты столичных вузов ориентированы на учебу, как на приятное проведение времени и расширение личных связей для карьерного роста в дальнейшем. Среди студентов же московской области в значительной мере преобладает мотивация когнитивной направленности.

Таблица 1

Распределение мотивов учебной деятельности у студентов
очного отделения

Ведущий мотив	Москва	Область
Повышение интеллекта	84%	24%
Новые контакты, интересное проведение времени	16%	46%
Научная деятельность и получение еще одного образования	-	26%
Неопределенность выбора	-	4%
Нежелание идти в армию	65%	56%

Таблица 2

**Распределение мотивов учебной деятельности у студентов
заочного отделения**

Ведущий мотив	Москва	Область
Пополнение собственного бюджета	30,5%	48%
Личностное развитие	40%	17%
Карьерный рост	27,5%	21%
Воплощение мечты	3%	9%
Попробовать себя еще раз	-	5%

Характерно, что в столичных вузах достаточно большее число студентов четко не определяет учебную мотивацию и дают более расплывчатые формулировки ответов. Отсутствие такой четкой позиции, по – видимому, связано с социально – психологическими особенностями личности горожан, возрастом и большими возможностями, которые предполагают обучение и профессиональный рост в Москве по сравнению с региональным образованием. В целом распределение уровней мотивационных потребностей в образовании представлено в табл. 3.

Таблица 3

Мотивация достижения у студентов очного отделения

Учебная мотивация	Москва	Область
Низкая	43%	30%
Средняя	30,4%	42%
Высокая	20,4%	38%

По показателю средней степени выраженности мотивации достижения принципиальных различий выявлено не было. Кроме того, установлено достоверное различие между выборками по показателю низкой мотивации достижения: у студентов очного отделения на 24% случаев больше, чем у студентов заочного отделения ($p < 0,05$).

Анализ данных табл. 4 показал, что практически все студенты дневного

отделения отмечают большую потребность в друзьях – 77%. Напротив, только лишь 26% студентов заочников ощущают необходимость в друзьях и приятелях. Около 48% студентов заочного отделения удовлетворены своей

Таблица 4

Мотивация достижения студентов заочного отделения

Учебная мотивация	Москва	Область
Низкая	14%	5%
Средняя	32%	37%
Высокая	54%	58%

будущей профессией. Проблема здоровья стоит достаточно остро среди студентов заочного отделения – 62% и как средняя степень значимости для студентов дневного отделения – 49%. Достаточное количество студентов очного отделения определяют свою физическую подготовку как хорошую – 49% и 7% как отличную [4]. Большинство же студентов заочного отделения определили уровень своей физической подготовки как не совсем достаточный – 52%.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что моделирование образовательного процесса при подготовке бакалавров педагогики с учетом их мотивационной готовности невозможно и недопустимо без целенаправленной воспитательной работы, которая ориентирована, прежде всего, на формирование общей и профессиональной культуры молодого специалиста.

Особенностями формирования профессиональной культуры является: развитие профессиональной направленности, профессионального самосознания, профессиональной этики, профессионально – значимых качеств личности и потребности в постоянном профессиональном росте, трудолюбия, положительного и творческого отношения к различным видам труда [2].

Модернизация процесса обучения будущих педагогов основывается на

разработке педагогических моделей, подходов к современному образованию и соответствующих методов, направленных на формирование профессиональных, академических, инструментальных компетенций. Переориентацию системы образования на формирование профессиональных компетенций у студентов – бакалавров педагогического направления (ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогического образования (уровень бакалавриат) Приказ № 1426 Минобрнауки России от 04.12.2015) можно считать одним из перспективных путей модернизации современного высшего образования.

Включение профессиональных компетенций в круг данного исследования объясняется недостаточной полнотой теоретического осмысления её педагогического феномена, несформированностью того качественного рубежа, после которого оно становится порождающим началом методов, методик и технологий, доступных для конструирования педагогами - практиками. В системе профессиональной подготовки педагога следует рассматривать как одно из необходимых условий эффективности профессиональной деятельности - формирование у них конфликтологической компетентности, которая обеспечивает деловой подход при необходимости урегулирования возникающих разногласий. Для управления конфликтами необходимо понимать структуру этого социально - психологического явления. Так, при конструктивном разрешении конфликта создаются предпосылки для нормализации эмоционального фона: смягчается враждебность, настороженность, уменьшается чувство несправедливости, формируются установки на сотрудничество, социальную активность [3].

Таким образом, материалы исследования и результаты, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о необходимости проектирования и моделирования образовательного процесса при подготовке бакалавров

педагогике с учетом их мотивационной готовности на современной научной основе, компетентностном подходе, положительной динамики в формировании профессиональных компетенций студентов – бакалавров педагогики, в саморазвитии ими своей индивидуальности, педагогических и творческих способностей.

Библиографический список

1.Козилова Л.В., Веретенникова Л.К. Моделирование образовательного процесса подготовки бакалавров педагогики на основе компетентностной парадигмы /Сб. мат. междун. научно - практ. конф., посвящ. С.Б. Баранова Елец, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина 2015. С. 314-317

2.Сковородкина И.З. Воспитание профессиональной культуры: содержание, методы, модели //Молодой ученый № 7.6 (111.6) Спецвыпуск межвузовской научно-практической конференции «Реформы российского образования и перспективы инновационных образовательных технологий», 2016, С. 221

3.Чвякин В.А., Козилова Л.В. Конфликты в коллективе: компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста // ПРАВО. ЭКОНОМИКА. БЕЗОПАСНОСТЬ Ежеквартальный теоретический и научно-практический журнал, гл. ред. Гуляев В.Н. Издатель ООО «Экслибрис-Пресс» № 1–2 (10), 2017, С. 156-160 РИНЦ

4. Чвякин В.А. Перспективы развития гуманитарного образования при подготовке бакалавров//Полицейская деятельность, 2016. - № 2. – С. 227 – 233.

УДК: 378.663.147.091.3 : 004.9 (476.6)

Изосимова Т.Н., Капица Е.В. О структуре учебного процесса по дисциплине «Информационное обеспечение производства» для менеджеров

On the structure of educational process on the discipline
«Information support of production» for managers

**Изосимова Татьяна Николаевна,
Капица Екатерина Владиславовна**
Гродненский государственный аграрный университет
Tatiana N. Izosimova, Ekaterina V. Kapica
Grodno State Agrarian University

Аннотация. В статье рассматривается один из возможных вариантов организации процесса обучения менеджеров современным технологиям, используемым в управленческой деятельности. Приводится модульная структура программы подготовки, обосновывается выбор тем для изучения.

Ключевые слова: информационное обеспечение, модуль, структура, управление.

Abstract. One of possible variants of the organization of the process of teaching modern technologies used in administrative activity to managers is considered in the article. A modular structure of the training program is given, choice of topics for studying is grounded.

Keywords: information support, module, structure, management.

Системный подход к управлению и развитию бизнеса требует освоения высоких и наукоемких технологий. Как известно, процесс изучения возникших проблем и принятия решений во многом определяет эффективность управления. Для этого необходимо наличие автоматизированных средств, обеспечивающих сбор качественной информации, ее анализ, установление актуальности и поиск условий, при которых возникающие трудности могут быть преодолены. Кроме того, позволяющие подготовить варианты решения проблем, дать им оценку по экономической эффективности, социальным последствиям, а также предложить детальный план для их решения, сопоставив его с имеющимися ресурсами. Таким образом, развитие современной экономики невозможно без использования компьютерных информационных технологий. Успешное функционирование

предприятий напрямую зависит от наличия качественной, оперативно получаемой информации, ее полноценного анализа, выбора наиболее перспективных путей развития.

В данном случае на помощь специалистам приходят особые автоматизированные средства. Сегодня разработке такого рода систем уделяется огромное внимание. Существует много предложений в этой области. Однако чтобы разобраться в функциональных возможностях этих программных продуктов, необходимо иметь соответствующую подготовку. Для этого желательно быть не просто квалифицированными специалистами в конкретной отрасли, хорошо разбираться не только в вопросах, связанных с профессиональной деятельностью, но и владеть навыками применения и использования современных технологий для решения профессиональных задач.

На сегодняшний день наличие квалифицированных менеджеров становится решающим фактором деятельности предприятия. В результате, подготовка специалистов данного профиля является особенно актуальной.

Требования к содержанию образовательной программы и ее реализации, к обеспечению учебного процесса в рамках рассматриваемой специальности устанавливает образовательный стандарт. Он же определяет цели и задачи профессиональной подготовки специалиста. При этом главной целью является формирование и развитие у них социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные и профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности.

Современный специалист должен обладать знаниями и умениями, формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в выбранной сфере профессиональной деятельности. Кроме того,

ему должны быть присущи культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства. Таким образом, будущий менеджер должен обладать профессиональными компетенциями по следующим видам деятельности: организационно-управленческой, планово-экономической, информационно-аналитической, товарно-производственной, закупочно-сбытовой, торговой, научно-исследовательской и инновационной.

При подготовке современных специалистов необходимо учитывать обязательное использование компьютерных информационных технологий в их дальнейшей профессиональной деятельности. Этот факт не остался без внимания и в государственном образовательном стандарте нового поколения для экономических специальностей, в том числе для будущих менеджеров. С этой целью в структуру дисциплин включены два учебных курса – «Компьютерные информационные технологии» и «Информационное обеспечение производства».

Курс «Компьютерные информационные технологии» предназначен для формирования у студентов экономических специальностей начальных знаний и навыков использования современных информационных технологий и методов обработки информации при решении задач по профилю подготовки [1]. Однако этого недостаточно для современных специалистов. Необходимо познакомить их с современными технологиями, которые позволят подходить к процессу управления по-новому. Эту проблему и должен решить учебный курс «Информационное обеспечение производства», цель которого – формирование теоретических знаний и практических навыков в области применения компьютерных технологий для решения функциональных задач управления производством. С учетом требований к обязательному минимуму содержания и компетенций по данной дисциплине на кафедре информатики и экономико-

математического моделирования в АПК разработана учебная программа. Задачи дисциплины формулируются следующим образом:

- дать основные теоретические знания о структуре информационного обеспечения производства;
- выработать навыки грамотного применения компьютерных технологий для разработки научно-обоснованных управленческих решений.

Рассмотрим подробно структуру учебного курса «Информационное обеспечение производства». Согласно учебной программе обучение данной дисциплине предлагается строить с учетом деления изучаемого материала на следующие модули: «Информационные системы и их роль в управлении предприятием», «Компьютерные технологии в управлении предприятием», «Электронный бизнес и информационные технологии».

В рамках первого модуля даются основные понятия и определения предметной области, классификация информационных систем, структура информационных экономических систем и их функции.

Кроме того, объясняется организация, концепция хранилища данных и анализ имеющейся в нем информации, а также происходит знакомство с многомерными моделями данных, структурой OLAP-систем.

Особое внимание в этом разделе уделяется интеллектуальному анализу данных. Здесь рассказывается об экспертных системах, приводится их характеристика, объясняется смысл экспертного анализа.

Второй модуль предназначен для знакомства будущих менеджеров с различными по своим функциональным возможностям компьютерными технологиями, используемым в управлении предприятием. Изучение начинается с рассмотрения современных методов и средств проектирования информационных систем. На практических занятиях будущие менеджеры учатся

моделировать бизнес-процессы с использованием CASE-технологий.

Следующий этап изучения дисциплины связан с изучением основных возможностей аналитической системы Project Expert, которая является одной из лучших в классе программ, предназначенных для оценки инвестиционных проектов и разработки бизнес-планов. С ее помощью студентам предлагается построить бизнес-план инвестиционного проекта, провести анализ чувствительности и безубыточности проекта, а также статистический анализ проекта методом Монте-Карло.

Особое внимание уделяется знакомству с системой Business Studio, которая позволяет выполнить описание, оптимизацию и регламентацию бизнес-процессов предприятий, построение корпоративной архитектуры.

Постановка целей, формализация и контроль выполнения стратегии, моделирование и оптимизация бизнес-процессов, проектирование организационной структуры предприятия и штатного расписания, а также формирование и распространение регламентирующей документации – вопросы, которые рассматриваются в рамках данной темы. Следует отметить, что изучение основ структурного системного анализа в рамках дисциплины «Компьютерные информационные технологии» значительно облегчают знакомство с системой Business Studio.

«Применение пакета Marketing Expert в маркетинговых исследованиях» – следующая тема, которая входит в учебную программу. Несмотря на то, что этот программный продукт относится к более ранним компьютерным системам, и поэтому не обладает возможностями работы с большими объемами данных и не предлагает хорошего инструментария для их сбора и подготовки к вводу, несомненно он является, одной из наиболее развитых с точки зрения функциональной полноты системой, содержащей действительно мощный

аналитический инструментарий. Изучение пакета Marketing Expert позволяет познакомить менеджеров с решением задач аудита и планирования маркетинга на базе компьютерных технологий.

В целях ознакомления будущих менеджеров с программами для автоматизации работы отделов продаж на следующем шаге обучения рассматривается программа Gallorper. Программа проста в освоении, но при этом позволяет централизованно управлять сразу несколькими удалёнными друг от друга отделами продаж. Студенты учатся формировать клиентскую базу, в которой хранится полная информация о клиенте и история контактов с ним, а также анализировать работу менеджеров на базе собранной с помощью системы статистики их работы.

Завершается курс обучения рассмотрением вопросов, связанных с электронным бизнесом. Знания в области информационных технологий электронного бизнеса, позволят будущим менеджерам анализировать деятельность организации на международных рынках и разрабатывать стратегии их завоевания.

Следует отметить, что значительная роль в такой структурной подготовке принадлежит контролируемой самостоятельной работе студентов. В связи с этим авторами статьи разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по дисциплине «Информационное обеспечение производства», содержание которого полностью совпадает с тематическим планом, подробно рассмотренным выше. ЭУМК создан с помощью приложения SunRav BookOffice. Он обладает удобным пользовательским интерфейсом. Подробно составленное содержание позволяет осуществлять быстрый переход из одного раздела в другой. [2]

Используемые в учебном процессе дисциплины «Информационное

обеспечение производства» модульная структура, а также теоретические материалы, задания для практических занятий и контролируемой самостоятельной работы, представленные в разработанном авторами ЭУМК, позволяют повысить эффективность обучения, а, следовательно, подготовить квалифицированных менеджеров.

Библиографический список

1. Изосимова, Т.Н. Использование новых форм обучения при подготовке менеджеров/ Т.Н. Изосимова, Н.А. Переверзева. Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., 24–25 апр. 2014 г ., Минск / Белорус. гос. ун-т, Ин-т бизнеса и менеджмента технологий / редкол. : В. В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2014. – 444 с. ISBN 978-985-553-190-7.
2. Изосимова, Т.Н. Электронный учебно-методический комплекс «Информационное обеспечение производства» для менеджеров / Т.Н. Изосимова, И.Г. Ананич., Е.В. Капица. Перспективы развития высшей школы: материалы IX Международной науч.-метод. конф. / ГГАУ ; редкол.: В.К. Пестис [и др.] – Гродно, 2016. – С. 336 – 339.

УДК 378.126

Манакова Е.М. Развитие творческого потенциала сотрудников образовательной организации как управленческая функция

Manakova E.M. The development of the creative potential of employees of educational organizations as a management function

Манакова Елизавета Михайловна

Магистрант

Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет

Научный руководитель

Корнеева Н.Ю. к.п.н., доцент заведующая кафедрой подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет

Manakova Elizabeth M.

Magistracy student

South Ural State University of Humanities Education

Korneeva N.Y. k.p.n. Associate Professor, Head of the Department of training teachers of vocational training and substantive procedures

South Ural State University of Humanities Education

Аннотация: данная статья раскрывает значение творческого потенциала персонала и основные его виды, проводится исторический срез видов творческого потенциала.

Ключевые слова: потенциал, творческий потенциал, новаторство.

Abstract: the article reveals the importance of the creative potential of the staff and its principal species to be historical section of types of creativity.

Keywords: potential, creativity, innovation.

В современных условиях творческий подход при решении задач все более активно проникает из сферы искусства и науки в другие сферы человеческой деятельности, в том числе и в сферу управления организацией, а в первую очередь управление персоналом. Такой нестандартный подход в управлении персоналом обусловлен повышением на рынке интенсивности конкурентной борьбы организаций с относительно одинаковыми возможностями. При этом в рыночной экономике лидируют те организации, которые успешно работают в плане развития интеллектуальных ресурсов, развивают творческий потенциал персонала, который является важной движущей силой социально-

экономического прогресса, как конкретной организации, так и экономики государства в целом.

Понятие «творческий потенциал» является сложным и неоднозначным. Творческий потенциал персонала можно определить как способность и решимость к преодолению препятствий, решению поставленных задач.

Иными словами, творческий потенциал — уровень трудового потенциала работника, связанный с активностью и саморазвитием его ресурсов и возможностей в трудовой деятельности. Таким образом, творческий потенциал работника можно трактовать как высший, наиболее развитый аспект его трудового потенциала.

При этом различают мотивированный и немотивированный подходы. При мотивированном подходе творческий потенциал опирается на знания, выбор методов, социальные критерии, культурные универсалии и т.д. При немотивированном подходе знание может и не играть решающей роли, следовательно, процесс использования творческого потенциала становится интуитивным, идет путем проб и ошибок. В этих условиях весьма актуальной становится задача формирования и развития творческого потенциала организации.

Творческий потенциал связан с практической деятельностью человека и оценивается в зависимости от того, как он влияет на эту деятельность. Творческий потенциал персонала, его социальную роль, то есть действия человека от цели к результату, можно понять и оценить только исходя из общей системы организации предприятия. Реализация творческого потенциала каждого сотрудника, находящегося внутри человека, осуществляется через самореализацию личности. При этом творческий потенциал каждого сотрудника реализуется в полной мере только в том случае, если он является востребованным

и идентичен потребностям организации в целом.

Для того чтобы реализовать и достичь поставленной организацией цели, получить высокие результаты ее деятельности и конкурентные преимущества, необходимы знания того как оценить и использовать творческий потенциал персонала. Для повышения эффективного использования творческого потенциала персонала необходимо его оценить, активизировать, а главное необходимо создать условия для его реализации в рамках организации.

Для большинства руководителей отечественных предприятий и организаций понятие активизации творческого потенциала работников отнюдь не является чем-то совершенно новым. Богатый опыт развития творческой активности работников был накоплен еще в советское время.

Кроме того, существует и многообразный мировой опыт стимулирования творческой активности как рядовых работников, так и административно-управленческого персонала. В советский период нашей истории сложились и получили развитие такие формы творческой активности, как:

- новаторская, рационализаторская и изобретательская деятельность;
- участие работников в создании новых социальных технологий.

Под новаторством понимались любые инновации в производственном процессе — начиная от организации и форм оплаты труда и заканчивая техническим творчеством, т.е. это понятие является широким и емким.

Рационализаторство связывают с частичными улучшениями, направленными на облегчение процесса труда, удешевление продукции, более оптимальное распределение функциональных обязанностей между подразделениями и лицами, упрощение бюрократических процедур и т.п.

Изобретательство же означает появление технических инноваций, принципиально новые решения научно-технических проблем. В советское время,

особенно в 60—70-е годы, движение рационализаторов было массовым, в нем участвовали миллионы рядовых работников. Особенность этого явления состояла в том, что оно развивалось «снизу», по инициативе самих работников, а позже стало планироваться, учитываться и стимулироваться руководителями предприятий и организаций. На всесоюзном уровне были созданы органы управления движением новаторства и рационализаторства, призваны активно помогать развитию творческой работы новаторов, рационализаторов, а также скорейшему внедрению в производственную и управленческую деятельность изобретений и рационализаторских предложений.

В последние годы изобретательский и рационализаторский энтузиазм значительно ослаб. Причины понятны: финансово-экономические трудности, переживаемые обществом в целом и подавляющим большинством организаций в частности, низкий уровень ответственности или ее отсутствие у руководителей новых организаций, массовый переход к новым формам собственности, недостаточное их внимание к традиционным формам развития производственной активности рядовых работников и т.п.

Сегодня каждая организация сама определяет формы своей деятельности по рационализации, и оно вправе признать рационализаторским любое предложение, дающее выгоду и что-то полезное для предприятия — не только техническое, как это было раньше, но и коммерческое, организационное, финансовое и так далее. Однако, на большинстве предприятий этой важнейшей оставляющей, характеризующей уровень развития кадрового потенциала внимание практически не уделяется. При этом в условиях мирового финансового кризиса и кризиса российской экономики и большинства отечественных предприятий представляется, что одним из важнейших методов выхода из него является именно повышение внимания развитию и использованию творческого

потенциала их трудовых коллективов и стимулирование его развития.

Как показывает практика, именно творческий потенциал рядовых работников нуждается в наибольшем развитии. Руководители современных промышленных предприятий не должны игнорировать эти плодотворные возможности.

Участие работников в создании различных новых технологий выражает потребность в наиболее продвинутых в профессиональном отношении членов трудовых коллективов (в основном рабочих специальностей), что обуславливает их причастность к делам предприятия. Фактически это является заявкой на реальное производственное самоуправление или соуправление жизнью трудового коллектива. В 80-е годы на предприятиях повсеместно создавались Советы трудовых коллективов, как органы развития производственной демократии.

Напрашивается вывод о том, что часть ранее сложившихся в практике отечественных организаций традиций развития и поощрения творчества в труде показали свою жизнеспособность и эффективность, их следует продолжать и в изменившихся условиях хозяйствования; другие в ближайшее время не имеют перспектив развития; некоторые традиции, возможно, получают развитие в будущем, претерпя некоторые изменения.

Пути развития творческого потенциала работников весьма многообразны. Важно уметь выбрать те из них, которые соответствуют специфике каждой конкретной организации, её целям и задачам, её кадровому составу. Не существует универсальных рецептов развития творчества работников – эта задача, в свою очередь, требует от управленца творческого подхода и высокого профессионализма.

Библиографический список

1. Апухтин А.С. Инвестиции в развитие трудового потенциала/А.С. Апухтин, К.А. Федорова// Евразийский научный журнал. 2016. № 9. С. 29-32.
2. Апухтин А.С. [Стратегия управления человеческим капиталом в кризисный период/А.С. Апухтин, К.А. Федорова// проблемы экономики, управления и права современной России.](#) Сборник научных трудов по материалам региональной научно-практической конференции. 2016. с. 66-70.
3. Гнатышина, Е.А. Квалификационная работа по специальности «Менеджмент организации»: метод. материалы / Е.А. Гнатышина; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 48 с.
4. Гнатышина, Е.А. Менеджмент: теория и практика управления: Коллективная монография / Гнатышина Е.А., Гнатышина Е.В., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А., Уварина Н.В., - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2016. – 235 с
5. Уварина, Н.В. Формирование креативности у подростков в системе начального профессионального образования : метод. рекомендации / сост. Н.В. Уварина, С.А. Ставцев. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 57 с. (3,45 п.л.).

УДК 378

Петрова М.С., Снегирев А.В. Профессионально-практическая подготовка студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого по направлению «Техносферная безопасность»

Vocational and practical training of students of TSPU named after L. N. Tolstoy in the direction of "Technosphere safety"

Петрова Марина Сергеевна,

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Агроинженерии и техносферной безопасности,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Снегирев Андрей Владимирович,

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Агроинженерии и техносферной безопасности,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Petrova Marina Sergeevna,

The candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Agroengineering and technosphere safety

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

Snegirev Andrey Vladimirovich,

The candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Agroengineering and technosphere safety

Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

Аннотация: В последнее десятилетие стало активно развиваться учение о безопасности жизнедеятельности в техносфере, основной целью которой является защита человека от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения, достижение комфортных условий жизнедеятельности. Средством достижения этой цели является реализация обществом знаний и умений, направленных на уменьшение негативных воздействий до допустимых значений. Учебный процесс по направлению «Техносферная безопасность» подразумевает подготовку специалистов в этой области знаний. Особое значение в подготовке квалифицированных кадров является прохождение студентами различных видов практик.

Ключевые слова: техносфера, безопасность, подготовка студентов, практика, компетенции.

Abstract: In the last decade the doctrine of safety of life in technosphere has been actively developing, whose main aim is the protection of the person from negative influences of anthropogenic and natural origin, the achievement of comfortable conditions of life. The realization by the society of knowledge and skills directed to reduction of negative impacts to acceptable values is the means of achieving this goal. The educational process in the direction of "Technosphere safety" means the training of specialists in this field of knowledge. Student practice of different types has the particular importance in the training of qualified personnel.

Keywords: technosphere, security, training of qualified personnel (students), practice,

competence.

В современном мире активная преобразовательская деятельность, проводимая человеком, породила непрерывно растущую проблему трансформации среды обитания, как самого человека, так и всего живого на Земле, тем самым создавая новую искусственную среду обитания – техносферу, которую иной раз называют эколого-экономической или социально-экономической системой.

Техносфера, которую к настоящему времени создал человек, представляет собой территории, занятые городами, поселками, сельскими населенными пунктами, промышленными зонами и предприятиями. Она сформирована для обеспечения человека комфортными условиями проживания и защиты от опасностей естественных процессов и различных явлений в природе. К техносферным относятся условия пребывания людей на объектах экономики, на транспорте, в быту, на территориях городов и поселков.

В процессе жизнедеятельности человек взаимодействует не только с естественной средой, но и с людьми, образующими, так называемую социальную среду. Она формируется и используется человеком для обмена опытом и знаниями, для удовлетворения своих духовных потребностей и накопления интеллектуальных ценностей. Деятельность человека, развиваясь в пределах физических химических, биологических и других состояниях биосферы, в то же время оказывает влияние на природные процессы, происходящие в ней. Природные процессы все теснее переплетаются с антропогенными процессами, между ними усиливаются обмен веществом и энергией, возрастает обмен информацией.

Антропогенные изменения окружающей среды приобрели такие размеры, что человек прямо или косвенно сам стал их жертвой. Антропогенная

деятельность, не сумевшая создать техносферу необходимого качества как по отношению к человеку, так и по отношению к природе, явилась первопричиной многих негативных процессов в природе и обществе.

Современному человеку приходится решать проблемы, связанные не только с обеспечением комфортной жизни, принимая меры защиты от естественных негативных воздействий, но и с возникающими проблемами техносферной безопасности.

Следует отметить, что именно поэтому в последнее десятилетие стало, активно развиваться учение о безопасности жизнедеятельности в техносфере, основной целью которой является защита человека в техносфере от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения, достижение комфортных условий жизнедеятельности. Средством достижения этой цели является реализация обществом знаний и умений, направленных на уменьшение негативных воздействий до допустимых значений.

В связи с этим возникло понятие техносферная безопасность, которая явилась насущной потребностью человека современного общества.

Важной составляющей техносферы является производственная среда – пространство, в котором совершается трудовая деятельность человека. В настоящее время около 75% населения проживают в техносфере. Естественно, что, создавая техносферу, человек стремился к повышению комфортности среды обитания, облегчению контактов, защите от негативных воздействий естественной природной среды. В целом, создание техносферы благоприятно отразилось на условиях жизни человека. Как бы то ни было, но и средняя продолжительность жизни человека в цивилизованных странах намного выше, чем в естественных условиях обитания. Однако, на сегодняшний день, качество техносферы как по отношению к человеку, так и по отношению к природе не

соответствует требованиям безопасности и экологичности.

Современный этап развития общества характеризуется стремлением к наиболее полному удовлетворению своих материальных и духовных потребностей, что влечет за собой увеличение масштабов производства. Промышленное производство стало постоянным источником возникновения:

- несчастных случаев;
- аварий и катастроф.

Во всем мире наблюдается значительный рост их числа.

Все указанные проблемы характерны и для Тульской области, являющейся промышленным регионом Российской Федерации.

Среди всех областей центра России Тульская область по концентрации промышленных и энергетических предприятий на 1 м² площади уступает только Московской. Три города - Тула, Новомосковск и Щекино - уверенно лидируют в скорбной шеренге 99 российских городов с неблагоприятной экологической обстановкой. Загрязнение атмосферного воздуха по специфике и количеству выбросов значительно различается по районам области. Наибольшее число промышленных предприятий, дающих около 94% всех выбросов, расположено в Алексинском, Суворовском, Ефремовском, Новомосковском, Узловском, Щекинском районах и в г.Туле.

Большой объем выбросов в атмосферу дают предприятия металлургической промышленности – около 78,6 тыс. т в год.

Таблица 1

Объем выбросов в атмосферу предприятиями металлургической промышленности

Промышленное предприятие	Кол-во выбросов, в тыс.т
ОАО "Тулачермет"	71,6
ПАО «Косогорский металлургический завод»	4,4
ОАО Суворовское рудоуправление	3,5

Большой объем выбросов (50,597 тыс. т. в год) зарегистрирован и от предприятий химической промышленности. Ежегодно в атмосферу поступает около 126 тыс. т. окиси углерода, 6,6 тыс. т. двуокиси азота, 7,9 тыс. т. двуокиси серы, 8,5 тыс. тонн твердых веществ, 9,7 тыс. тонн углеводородов.

В атмосфере особенно превышены концентрации двуокиси азота и окиси углерода.

Особую озабоченность вызывает загрязнение атмосферного воздуха соединениями тяжелых металлов, так как концентрации многих из них превышают предельно допустимые значения. Среди них наиболее распространены свинец, марганец и его соединения, окись алюминия, никель, хром, в отдельных местах медь, оксид магния, оксид железа. Например, основными источниками выбросов оксида марганца являются ПАО «Косогорский металлургический завод», ОАО «Тулачермет», а также ОАО «Тульский комбайновый завод» и ОАО "Тульский патронный завод". В результате этого концентрации оксида марганца, превышающие предельно допустимые значения, отмечаются в южной части города и на большей части территории Пролетарского, Центрального и Привокзального районов. В Зареченском и Советском районах концентрации марганца не превышают нормы.

Основная масса загрязняющих веществ сбрасывается МУП «Тулгорводоканал». На его долю приходится более 90% суммарного сброса. По

большинству загрязняющих веществ на сбросы МУП «Тулгорводоканал» приходится от 62% (нитраты) до 98% (азот аммонийный) от суммарного количества. Помимо МУП «Тулгорводоканал» по количеству сбрасываемых в поверхностные водотоки нитратов выделяется ПАО «Косогорский металлургический завод» (33% от общего сброса). Основным источником загрязнения поверхностных водотоков хромом является ОАО «Тульский патронный завод» (45% от общего количества хрома, сбрасываемого со сточными водами) и ФКЗ «Штамп» (53%).

Несмотря на негативные тенденции, существуют реальные возможности стабилизации экологической ситуации и поэтапного оздоровления окружающей среды Тульской области и города Тулы. Администрацией города Тулы и Областным комитетом по охране окружающей среды и природных ресурсов принимаются большие усилия по решению таких проблемных вопросов, как загрязнение атмосферного воздуха выбросами автотранспорта, ликвидация токсичных выбросов и отходов, развитие и озеленение Тулы, и других; проведению первоочередных мероприятий по экологическому оздоровлению Тулы, улучшению медико-демографических показателей здоровья населения.

Администрации области и города призывают все население и, в первую очередь, образовательные и общественные организации (как выразителей мнений большинства жителей региона) принять посильное участие в борьбе за оздоровление окружающей среды, хорошо понимая, что вопросы защиты окружающей среды и улучшения качества жизни населения успешнее всего решаются при практическом участии всех граждан, как в Тульской области, так и непосредственно на предприятиях региона.

В целях выполнения данных задач необходимо обеспечить подготовку квалифицированных кадров по направлению «Техносферная безопасность»

профиль «Защита в чрезвычайных ситуациях».

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого с 2012 году реализуется подготовка бакалавров по направлению «Техносферная безопасность». Целью основной образовательной программы данного направления является обеспечение комплексной и качественной подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов в сфере техносферной безопасности на основе сочетания передовых инновационных технологий.

Выпускники решают задачи техносферной безопасности, практические задачи оценки риска, участия в инновационной деятельности, обеспечивать безопасность производства, экологическую безопасность и гигиену труда, решать задачи управления устойчивым инновационным развитием технических, социально-экономических и природных систем.

Учебный процесс по направлению «Техносферная безопасность» подразумевает подготовку специалистов в области охраны труда, обеспечения промышленной безопасности технологических процессов и производств как в нормальных условиях, так и в условиях чрезвычайной ситуации. К дисциплинам, по которым проводится обучение, относятся: «Здания, сооружения и их устойчивость при пожаре», «Инженерная защита территорий и населения», «Мониторинг и прогнозирование ЧС», «Опасные ситуации и защита от них», «Организация и ведение аварийно-спасательных работ», «Организация пожарной безопасности», «Потенциально опасные промышленные объекты», «Профессиональные риски и заболевания», «Управление здоровьем персонала», «Системы защиты среды обитания», Противопожарная безопасность зданий и сооружений» и др.

Исходя из потребностей в специалистах в нашем регионе, направление

«Техносферная безопасность» готовит специалистов, обладающих знаниями в области профессиональной деятельности, включающей в себя:

- обеспечение безопасности человека в современном мире;
- формирование комфортной для жизни и деятельности человека техносферы;
- минимизацию техногенного воздействия на природную среду;
- сохранение жизни и здоровья человека за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования.

Направление подготовки позволяет выпускникам:

1. Принимать участие в проектных работах по созданию средств обеспечения безопасности и защиты человека от техногенных, в том числе и от антропогенных, воздействий.
2. Определять возможные источники опасностей на предприятиях и промышленных комплексах и в среде обитания, а также определять их уровень.
3. Выявлять зоны повышенного техногенного риска.
4. Разрабатывать необходимые средства спасения и организационно-технические мероприятия по защите территорий от природных и техногенных чрезвычайных ситуаций.
5. Разрабатывать требования и инструкции по безопасности при проведении технологических процессов.
6. Умело применять средства защиты и контроля безопасности.
7. Участвовать в выборе методов и систем защиты человека и среды обитания, а также ликвидации чрезвычайных ситуаций в зависимости от конкретных условий.
8. Проводить все виды инструктажей сотрудников по требованиям безопасности.

9. Принимать участие в планировании и проведении мероприятий по защите человека и среды обитания на уровне предприятия, организации.

10. Разрабатывать нормативно-правовые акты по вопросам обеспечения безопасности на уровне предприятия, организации.

11. Проводить контроль состояния средств защиты и соблюдением мер безопасности сотрудниками предприятия, организации.

12. Принимать участие в проведении научных исследований в области безопасности, проводить эксперименты и обрабатывать их результаты.

13. Исследовать воздействие антропогенных факторов и стихийных явлений на промышленные объекты, а также готовить предложения по их минимизации.

14. Готовить и оформлять отчеты по состоянию охраны труда на предприятии, организации.

Немаловажную роль в подготовке бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» играет практика. Раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

Учебная практика – это практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. В ходе учебной практики происходит закрепление теоретических знаний, полученных в процессе обучения, и овладение инструментальными и экспериментальными методами изучения техносферы, а также приобретение практических навыков и компетенций в сфере техносферной безопасности. В рамках проведения данного типа практики

студенты посещают предприятия города и области по переработке вторсырья, котельные, очистные сооружения, а также образовательные учреждения. Практика включает профессиональное знакомство с работой таких предприятий, как ПАО «Косогорский металлургический завод», ОАО «Тулачермет», ООО «Пивоваренная компания «Балтика» - «Балтика – Тула», ОАО «Тульский кирпичный завод», ООО «Скуратовский опытно-экспериментальный завод», ОА «Тульский завод РТИ», АО «Тульский молочный комбинат», ООО «Щекинская ГРЭС», ООО «Куркинский хлебозавод», ООО «Аэрозоль Новомосковск» и др.

Производственная практика - практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Она организуется на базе промышленных предприятий, лабораторий и подразделений университета, НИИ, академических учреждений и других учреждений. Ее цель - путем непосредственного участия студента в деятельности производственной или научно-исследовательской организации сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции такие, как:

- способность использования основных программных средств, умением пользоваться глобальными информационными ресурсами, владением современными средствами телекоммуникаций, способность использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач;

- способность использовать основы экономических знаний при оценке эффективности результатов профессиональной деятельности;

- способность принимать участие в научно-исследовательских разработках по профилю подготовки: систематизировать информацию по теме исследований, принимать участие в экспериментах, обрабатывать полученные данные;

- способность ориентироваться в основных нормативно-правовых актах в области обеспечения безопасности;
- способность ориентироваться в основных проблемах техносферной безопасности;
- готовность пользоваться основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;
- готовность использовать знания по организации охраны труда, охраны окружающей среды и безопасности в чрезвычайных ситуациях на объектах экономики
- способность организовывать, планировать и реализовывать работу исполнителей по решению практических задач обеспечения безопасности человека и окружающей среды.

Задачами производственной практики являются:

- закрепление знаний, полученных студентами при изучении специальных дисциплин;
- приобретение навыков практической работы по направлению подготовки;
- формирование у студентов знаний о структуре, задачах и особенностях деятельности специализированных служб на предприятиях, об организации работы этих служб, об устройстве и работе современного оборудования, опасных и вредных факторах, воздействующих на работника при работе на данном оборудовании; о его воздействии на окружающую среду; об особенностях управления техносферной безопасностью на предприятии;
- формирование у студентов навыков в определении опасных и вредных факторов, воздействующих на работника при работе на данном

оборудовании; в определении видов ЧС, возможных на данном предприятии; в разработке основных документов в области обеспечения техногенной безопасности предприятия.

Таким образом, обучение по основной образовательной программе направления «Техносферная безопасность» ориентировано на удовлетворение потребностей в профессиональных специалистах производственных и научно-исследовательских организаций, сервисных компании, отделов, служб и надзорных органов в области промышленной безопасности и защиты в чрезвычайных ситуациях Тульской области и Российской Федерации в целом.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность (уровень бакалавриата) (Утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «21» марта 2016 г. № 246).
2. Петрова М.С., Ермолов А.В. Особенности профильной подготовки бакалавров по направлению подготовки «Техносферная безопасность» // Технолого-экономическое образование: Достижения, инновации, перспективы: Межвуз. сб. ст. XIV Междунар.науч.-практ.конф. Тула, 12-15 февр.2013 г./Отв.ред. А.А. Потапов. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. –С. 413-416.
3. Петрова М.С., Дуденкова М.Ю. О снижении выбросов вредных веществ в атмосферу на примере ОАО «Тульский кирпичный завод» // Наука сегодня: постулаты прошлого и современные теории: материалы VI международной научно-практической конференции (8 декабря 2016 г)/ Отв. ред. Зарайский А.А. Саратов: Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», 2016. – С. 64-68.

НОО «Профессиональная наука» использует Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): лицензию на опубликованные материалы - <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>

УДК 378

Полякова М.Е. Использование дискуссионного метода обучения при изучении студентами вузов вопроса об организационно-правовом статусе Банка России

Using the discussion teaching method in the study of university students about the issue of organizational and legal status of the Bank of Russia

Полякова Марина Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет, имени М.В.Ломоносова, г. Северодвинск

Polyakova Marina Evgenievna

candidate of pedagogical sciences, associate professor, North (Arctic) federal university, to the name M.V. Lomonosov, Severodvinsk

Аннотация: В статье рассматриваются три точки зрения студентов об организационно - правовом статусе Банка России: Банк России - государственный орган, Банк России - государственное учреждение, Банк России - особый публично - правовой институт

Ключевые слова: Банк России, орган государственной власти, государственное учреждение, некоммерческое юридическое лицо, публично - правовой институт

Abstract : This article discusses three points of view of students on the organizational - legal status of the Bank of Russia: the Bank of Russia - the state body, the Bank of Russia - a public institution, the Bank of Russia - a special public - law institution

Keywords: Bank of Russia, public authority, public institution, non-profit legal entity, a public - law institution

Дискуссия является методом активного обучения, в ходе дискуссии осуществляется свободный обмен знаниями, мнениями, суждениями по поводу какого-либо спорного вопроса. Принципами дискуссии являются содействие возникновению альтернативных мнений, путей решения проблемы, конструктивность критики. При изучении студентами ФЗ "О центральном Банке России (Банке России)" для дискуссии были выбраны вопросы:

1. Банк России - орган государственной власти
2. Банк России - государственное учреждение
3. Банк России - особый публично-правовой институт.

Первая группа студентов высказывает мнения о том, что Банк России

является государственным органом и в качестве аргументов приводит следующие доводы:

1. Из текста Конституции Российской Федерации части 2 статьи 75 следует, что Банк России функционирует независимо от других органов государственной власти. В части второй статьи первой ФЗ "О Центральном Банке России (Банке России)" прописано, что Банк России осуществляет свои функции и полномочия независимо от других федеральных органов государственной власти, органов власти субъектов Федерации и местного самоуправления. Данное положение позволяет сделать вывод о том, что Банк России является органом государственной власти.

Оппоненты в качестве возражения выдвигают мнение о том, что, в соответствии с Конституцией Российской Федерации Банк России не входит ни в одну из ветвей государственной власти и поэтому Банк России нельзя признать органом государственной власти.

2. Банк России наделен определенными властными полномочиями, так например, Банк России в соответствии с положениями части 1 статьи 7 ФЗ "О Центральном Банке России (Банке России)" издает нормативные акты, которые обязательны для исполнения всеми без исключения федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Федерации, органами местного самоуправления, всеми юридическими и физическими лицами.

Оппоненты высказывают мнение о том, что данная правовая норма не соответствует Конституции Российской Федерации, поскольку устанавливает приоритет правовых актов Банка России по сравнению с другими нормативными актами иных органов государственной власти и данную норму необходимо признать неконституционной.

Вторая группа студентов высказывает мнение о том, что Банк России является государственным учреждением, в обосновании своих доводов приводят следующие аргументы:

1. В соответствии с частью 3 статьи 1 ФЗ "О Центральном Банке России (Банке России)" Банк России является юридическим лицом, но поскольку получение прибыли не является целью деятельности Банка России, то в соответствии с пунктом 1 статьи 50 ГК РФ Банк России следует признать некоммерческим юридическим лицом.

Оппоненты соглашались с утверждением о том, что по признакам юридического лица, установленным в ГК РФ, Банк России является некоммерческим юридическим лицом.

2. Государственным учреждением признается организация, созданная собственником для осуществления управленческих решений и иных функций некоммерческого характера, что соответствует функциям, возложенным на Банк России (статья 4 ФЗ "О Банке России" и статье 42 "О рынке ценных бумаг").

Оппоненты соглашались с данным аргументом на основании того, что функции, которые возложены на Банк России соответствуют признаку государственного учреждения.

Однако, оппоненты считают, что одного этого признака недостаточно для того чтобы признать Банк России государственным учреждением. Анализируем статью 123.22 ГК РФ, в которой прописано, что государственное учреждение может быть казенным, бюджетным или автономным, другие формы государственного учреждения законом не предусмотрены.

Банк России нельзя признать казенным учреждением, так как в соответствии с пунктом 4 статьи 123.22 ГК РФ казенное учреждение отвечает по своим обязательствам находящимися в его распоряжении денежными

средствами, а при недостаточности денежных средств субсидиарную ответственность по обязательствам казенного учреждения несет собственник имущества. Собственник Банка России - Российская Федерация не отвечает по обязательствам Банка России.

Банк России нельзя признать бюджетным учреждением, так как, в соответствии с пунктом 5 указанной статьи, бюджетное учреждение отвечает по своим обязательствам всем находящимся у него на праве оперативного управления имуществом, в том числе приобретенным за счет доходов, полученных от приносящей доход деятельности, за исключением особо ценного движимого имущества, закрепленного за бюджетным учреждением собственником этого имущества или приобретенного бюджетным учреждением за счет средств, выделенных собственником его имущества, а также недвижимого имущества независимо от того, по каким основаниям оно поступило в оперативное управление бюджетного учреждения и за счет каких средств оно приобретено. В ФЗ "О центральном Банке России (Банке России)" нет упоминания о том, что имущество Банка России находится в оперативном управлении.

Банк России нельзя признать и автономным учреждением, так как, в соответствии со статьей 123.22 ГК РФ автономное учреждение отвечает по своим обязательствам всем находящимся у него на праве оперативного управления имуществом, за исключением недвижимого имущества, и особо ценного движимого имущества, закрепленных за автономным учреждением собственником этого имущества или приобретенных автономным учреждением за счет средств, выделенных собственником его имущества.

В соответствии с частью 2 статьи 2 ФЗ "О центральном Банке России (Банке России)" государство не отвечает по обязательствам Банка России, а Банк

России по обязательствам государства, если они не приняли на себя такие обязательства или если иное не предусмотрено федеральными законами, поскольку в федеральных законах данная ответственность не предусмотрена, то приходим к выводу о том, что государство являясь собственником имущества Банка (в соответствии частью 1 статьи 2 ФЗ "О Банке России" уставный капитал и иное имущество Банка России являются федеральной собственностью) не отвечает по обязательствам Банка России.

В результате дискуссии студенты приходят к выводу о том, что Банк России нельзя признать государственным учреждением.

Третья группа студентов высказывает мнение о том, что Банк России это особый публично-правовой институт.

Аргументы:

1. Обладает исключительным правом денежной эмиссии и организацией денежного обращения

2. Функции и полномочия, предусмотренные Конституцией Российской Федерации и Федеральным законом "О центральном Банке России (Банке России)", Банк России осуществляет независимо от других федеральных органов государственной власти, органов власти субъектов Федерации и местного самоуправления. Независимость статуса Банка России отражена в статье 75 Конституции Российской Федерации и в статьях 1 и 2 Федерального закона "О центральном Банке России (Банке России)".

3. Банк России является юридическим лицом. Уставный капитал и иное имущество Банка России являются федеральной собственностью, при этом Банк России наделен имущественной и финансовой самостоятельностью. Полномочия по владению, пользованию и распоряжению имуществом Банка России, включая золотовалютные резервы Банка России осуществляются самим

Банком России в соответствии с целями и в порядке, которые установлены Федеральным законом "О центральном Банке России (Банке России)". Изъятия и обременение обязательствами имущества Банка России без его согласия не допускаются, если иное не предусмотрено федеральными законами

4. Финансовая независимость Банка России выражается в том, что он осуществляет свои расходы за счет собственных доходов

5. Банк России не отвечает по обязательствам кредитных организаций и некредитных организаций, за исключением случаев, когда кредитные организации и некредитные финансовые организации принимают на себя такие обязательства.

Участники дискуссии не высказывают возражений против приведенных аргументов, но считают, что Банк России нельзя признать публично - правовым институтом, в связи с тем, что в законодательстве Российской Федерации не прописано понятие "особый публично-правовой институт".

В результате дискуссии студенты приходят к следующим выводам:

1. Банк России является юридическим лицом
2. Функции и полномочия Банк России осуществляет независимо от других органов государственной власти
3. Банк России обладает исключительным правом денежной эмиссии
4. Государство не отвечает по обязательствам Банка России, а Банк России не отвечает по обязательствам государства
5. Организационно - правовой статус Банка России в законодательстве четко не определен

2. В законодательство о Банке России необходимо внести изменения, в Федеральном законе "О центральном Банке России (Банке России)" прописать, что Банк России это "некоммерческое юридическое лицо, обладающее определенными государственными полномочиями, установленными в

Конституции Российской Федерации и Федеральных законах"

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок по состоянию на 2017 г.) // Собрание законодательства РФ.- № 31.- Ст.4398

2. Федеральный закон от 10 июля 2002 года № 86 - ФЗ "О Центральном Банке Российской Федерации (Банке России)" с изменениями и дополнениями по состоянию на 2017 г. // Собрание законодательства РФ.- N 28. - Ст. 2790

3. Федеральный закон от 02.12.1990 N 395-1-ФЗ "О банках и банковской деятельности" с изменениями и дополнениями по состоянию на 2017 г. // Ведомости съезда народных депутатов РСФСР от 6 декабря 1990 г. N 27 Ст. 357

4. Федеральный закон от 22.04.1996 N 39-ФЗ "О рынке ценных бумаг" с изменениями и дополнениями по состоянию на 2017 г. // Собрании законодательства Российской Федерации от 22 апреля 1996 г. N 17 Ст. 1918

СЕКЦИЯ 8. ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.062.1

Иванова М.А., Кузнецова Е. В. Необходимые условия для успешного приспособления выпускников школ к обучению в среднем профессиональном заведении

Some necessary conditions for successful adaptation of schools graduates for training in the colleges

Иванова Марина Аркадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Зам. директора по производственному обучению
Санкт-Петербургский радиотехнический колледж

Кузнецова Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук
Преподаватель
Санкт-Петербургский Радиотехнический Колледж

Ivanova Marina Arkadyevna

Ph. D, Associate Professor, Head of Apprentice Training
Saint-Petersburg Radiotechnical College"

Kuznetsova Elena Victorovna

Ph. D, Teacher
Saint-Petersburg Radiotechnical College

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи адаптации выпускников школ, помещаемых в новую учебную среду, с их первоначальной мотивацией по приобретению профессиональных знаний и навыков в средних профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование; профессиональные компетенции; трудовая деятельность; профессиональная ориентация; адаптации и мотивации учащихся.

Abstract: The article deals with some questions of the adaptations relationship of schools graduates placed in a new learning environment with their initial motivation for the acquisition of professional knowledge and skills in the secondary vocational schools.

Keywords: secondary professional education; professional competence; labor activity; professional orientation; adaptation and motivation of students

Сегодня мы живем в 21 веке, когда информация, по дороге к потребителю успевает устареть и перестать быть актуальной. При такой скорости

информационного потока и при его объеме выпускникам школ и их родителям трудно спрогнозировать и сделать выбор будущей профессии или специальности. Очень часто многие делают ошибку и выбирают образование, не задумываясь о том, кем будут работать, получив это образование. Вопрос имиджа часто стоит впереди практического применения, и как результат старшее поколение ориентирует своих детей на получение высшего образования. Считается что именно высшее образование обеспечивает получение знаний необходимых для того чтобы занять престижное рабочее место и обеспечить себе, а в будущем и своей семье безбедное существование. Но вопрос в том нужно ли нашему обществу столько людей имеющих дипломы университетов, но не могущих найти себя в выбранной профессиональной сфере.

Действительно, в нашем динамичном изменчивом мире задача пополнения и расширения знаний становится очень актуальной. Среднее профессиональное образование сегодня так же предполагает, не только глубокие знания по выбранной специальности или профессии, а и наличие высокого уровня общей эрудиции, что позволит в будущем рабочим и работникам среднего звена быстрее и легче адаптироваться на рынке труда.

Закономерен вопрос о формах и способах обучения, результатом которого станет личность, обладающая знаниями, умениями и навыками как слагаемыми для достижения успеха и соответствия профессиональным компетенциям.

В последнее время система образования нашей страны переживает кризис, который состоит, в ее отрыве от существующих условий жизни в обществе. Такие условия жизни влекут за собой постоянную перестройку адаптационно-регуляторных систем организма, угрозу психической стабильности, что отражается на трудовой деятельности и эмоциональной сфере человека. В связи с этим обретает особую значимость проблема адаптации на

этапах самостоятельной профессиональной деятельности и профессионализации.

Можно обозначить следующие причины, вызывающие этот разрыв:

1. Часто средние профессиональные учебные заведения не могут удовлетворить интереса обучающегося по содержанию образовательного процесса (стремительное устаревание информационной среды обучения).

2. Проблемы с финансированием образовательных учреждений среднего звена становятся камнем преткновения для обновления оборудования и закупки необходимых расходных материалов, из-за чего получаемое профессиональное образование не может в полной мере отвечать новым требованиям, предъявляемым работодателями.

3. Система профессионального образования всегда отличалась и отличается своей инертностью и с трудом откликается на насущные потребности современного быстро меняющегося общества (отставание предложения списка профессий и специальностей от запросов абитуриентов).

4. Вопросы престижа, установившихся традиций и религиозных обычаев часто идут в разрез с материальными стимулами, что мешает наиболее рациональному использованию образования в интересах национального развития.

Новый этап развития общества требует новых подходов к решению вопросов совершенствования среднего профессионального образования и, прежде всего, к управлению процессом его развития.

Основу профессионального образования создает гуманистическая педагогическая система, направленная на преодоление существующих противоречий и обеспечивающая повышение качества обучения. Педагогическая система имеет своей целью превращение учащегося вышедшего

из стен средней общеобразовательной школы в личность, заинтересованную в саморазвитии и в стремлении к самореализации посредством утверждения себя в выбранной специальности или профессии.

Однако у многих учащихся в структуре среднего профессионального образования на начальном этапе (на первом курсе) доминирует не профессионально-познавательная потребность, а вопрос престижности и статус студента. Эта потребность не может полностью обеспечить адаптацию к учебно-воспитательному процессу и истощает себя ко второму курсу. В результате при отсутствии достаточно развитой профессионально-познавательной потребности возникает мотивационный кризис, ведущий к падению успеваемости и посещаемости занятий.

Вместе с тем, существуют данные опроса в социальных сетях показывающие, что более половины опрошенных учащихся колледжей считают, что имели до поступления в средние учебные заведения недостаточно полные профессиональные представления о будущем. В связи с этим проявляется снижение положительного отношения к выбранной профессии или специальности за время обучения, снижающее мотивацию учащихся в достижении необходимых компетенций.

Мотивация учебной деятельности в профессиональной сфере проходит по следующим ступеням:

1. Информирование о профессии (успешное прохождение данного этапа гарантирует правильное представление о будущей профессиональной деятельности);
2. Формирование интереса к профессии и специфики профессионально-учебной деятельности;
3. Формирование мотивов профессиональной деятельности и

потребности получения необходимых для этого знаний, умений и навыков.

Профессиональная деятельность человека задает направление развития его личности. Каждая профессия формирует сходные интересы, установки, черты личности, манеру поведения и т. д. В этой связи можно говорить об идентификации личности с профессией, то есть о процессе адаптации личности к требованиям конкретной деятельности. Иногда приобретенные человеком особенности личности проявляются и в других жизненных условиях и ситуациях. Профессиональное развитие личности, прежде всего, связано с формированием мотивов профессиональной деятельности и структуры профессиональных способностей, знаний, умений и навыков. Профессиональная мотивация представляет собой систему внутренних побуждений, которые вызывают трудовую активность человека, направляют ее на достижение профессиональных целей и регулируют структуру и функции деятельности. [1, с. 315]

До тех пор пока не будет сформирована потребность в профессиональной деятельности, интерес к выбранной профессии будет носить неустойчивый, случайный характер и весь процесс познавательной деятельности будет сопровождаться усилием воли и значительным нервно-психическими напряжением для обучающегося. При сложившейся профессионально-познавательной потребности и осознания самого себя в профессии возрастает восприимчивость, как к учебному процессу, так и к усвоению знаний умений и навыков, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Следовательно, формирование мотивации к профессионально-учебной деятельности происходит на базе личностных представлений о будущей профессии еще до поступления в среднее техническое заведение и может быть скорректировано под руководством опытного педагога-наставника.

Преподавателями нашего колледж и сотрудниками приемной комиссии постоянно проводится работа по профессиональной ориентации в школах с учащимися 9-х,10-хи 11-х классов и их родителями в течение всего учебного года в школах нашего города. Такая деятельность, по подготовке наших будущих абитуриентов, не только помогает подросткам и их родителям правильно сориентироваться в выборе профессии, а и играет значительную роль в процессе развития потребностно-мотивационной сферы учащихся.

Четкость представления компетенций будущей профессиональной деятельности становятся не только условием, но и структурными компонентами все более глубоких уровней мотивации обучения для тех, кто уже находится в стенах нашего колледжа.

В наше время скоростей и информационных перегрузок кроме очевидного повышения уровня жизни людей и связанных с ними благ возникает ряд негативных явлений таких как, например – высокое нервное напряжение и перенапряжение; ухудшение психологического здоровья на фоне плохой экологической среды и монотонности трудовой деятельности.

Первокурсники нашего учебного заведения, сменившие школьную среду обучения на колледж с его профессионально-техническим и информационно-техническим направлениями подготовки и с ускоренным курсом прохождения программ по общеобразовательным предметам, испытывают естественные трудности в психологической адаптации.

Трудности эти могут быть связаны, как с особенностями личностного характера (то есть с рядом индивидуально-психологических характеристик и степенью готовности к проявлению самостоятельности в принятии решений), так и с объективно возникающими обстоятельствами, такими как психологический климат коллектива или взаимоотношениями с кем-то из

преподавателей или с руководителем группы.

Все преподаватели Санкт-Петербургского радиотехнического колледжа пытаются разрешить проблему адаптации и мотивации учащихся в зависимости от своего собственного личного жизненного опыта и от того какими педагогическими способностями и особенностями они обладают. Надо отметить при этом, что все преподаватели стараются акцентировать внимание обучающихся на высокой ценности профессионального образования и раскрывают перспективы профессионального роста на будущее. Подача изучаемого материала производится таким образом, чтобы продемонстрировать безграничность области познания и высокий темп изменения информационного пространства, что способствует профилактике дезориентации молодых людей в профессиональной сфере. Все это стимулирует к овладению будущей профессией или специальностью на базе «Радиотехнического колледжа». Без всяких сомнений, подготовка будущих технических специалистов среднего звена в профессиональном учебном заведении должна приближаться к условиям и характеру будущей трудовой деятельности, что соответствует принципу связи теории с практикой. Это позволяет сохранять и повышать интерес к обучению, а также осуществлять упреждающую адаптацию к профессиональной деятельности.

В заключение хочется отметить что, вероятно, одним из самых важных факторов адаптации и мотивации школьника к обучению в среднем профессиональном заведении является принятие учащимися на себя ответственности за свое собственное решение о получении такого образования и за развитие своих личностных качеств, как в профессиональной, так и в интеллектуальной сфере. Бывший школьник, а теперь уже студент первого курса колледжа должен так же осознанно подходить к овладению знаниями, умениями

и навыками, полученными в стенах среднего профессионального учебного заведения.

Библиографический список

1. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. — М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. — С. 315

СЕКЦИЯ 9. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

УДК 372

Везгейм Е.А. Художественно-творческая деятельность младших школьников

Artistic and creative activity of Junior schoolchildren

Везгейм Екатерина Анатольевна,
Студентка 4 курса направления «Педагогическое образование»
профиль подготовки «Начальное образование»
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б.Городовикова

Научный руководитель
Краснокутская О.А., к.п.н., доцент кафедры педагогики
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б.Городовикова
Vezgeym Ekaterina Anatolievna
Student 4 courses of a direction "Pedagogical education"
provisioning profile "Primary education"
Kalmyk state University. BB Gorodovikov

Scientific adviser: **Krasnokutskaya O. A.,** candidate of pedagogic Sciences,
docent of Department of pedagogy
Kalmyk state University. BB Gorodovikov

Аннотация: проблема развития творческого потенциала учащихся начальных классов требует уточнения сущности художественно-творческой деятельности и подходов к ее организации.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, младший школьник, художественно-творческие способности

Abstract: the problem of development of creative potential of pupils of initial classes requires clarification of the essence of artistic and creative activities and approaches to its organization.

Keywords: art-creative activity, Junior schoolchildren, artistic and creative abilities.

Одной из основных целевых установок современного российского образования, обеспечивающей естественную и эффективную интеграцию ребёнка в общество, является формирование установки на творческую деятельность. Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в современном обществе, который способен самостоятельно выйти за пределы

стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение, быть конкурентноспособным. Именно поэтому одной из социально значимых задач современной школы является развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания.

По мнению американского психолога К.Тейлора, творческой личности присущи такие черты как: стремление быть всегда на передовых рубежах в своей области; независимость и самостоятельность суждений; стремление идти своей дорогой; склонность к риску активность; любознательность; неутомимость в поисках; неудовлетворённость существующим (методами, традициями); стремление изменить существующее; нестандартность мышления; готовность принимать решения; дар общения; талант предвидения [3].

В школе необходимо учить творчеству, т.е. развивать у учащихся способность и потребность самостоятельно находить решения не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач, расковывать мысль школьника, мотивировать его стремление к созданию нового, ориентировать на самоопределение и самоактуализацию.

Проблема развития детского творчества, раскрытие и реализация творческих способностей подрастающего поколения находит свое отражение в таких документах как Закон «Об образовании в Российской Федерации», Семейном кодексе РФ, Конвенции о правах ребенка, рассматривается в проекте «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации».

Наиболее эффективным способом развития творческих способностей ребенка, на наш взгляд, является художественно-творческая деятельность, под которой мы понимаем организованное взаимодействие ребенка с художественными объектами, в процессе которого школьники познают

эстетический образ мира. Иными словами, это процесс общения учеников с объектами искусства и преобразования окружающей его действительности по «законам красоты».

В психологии и педагогике изучались специфика и пути развития творчества детей в разных видах продуктивной деятельности (Д.Б.Богоявленская, Н.А.Ветлугина, Л.С.Выготский, З.Н.Грачева, В.Н.Дружинин, Р.Г.Казакова, Л.В.Компанцева, Т.С.Комарова, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, Л.А. Парамонова, Н.П.Сакулина, К.В.Тарасова, Б.М.Теплов, Е.А. Флёрина и др.). В работах этих авторов отмечалось, что художественно-творческая деятельность в силу своей эмоциональности, образной насыщенности воздействует особенно эффективно на развитие личности. Ребенок развивается только в процессе переживания сложных ситуаций, накопления и осмысления собственного опыта (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже). Собственный опыт дает ребенку ощущение радости восприятия мира во всем его чувственном многообразии, возможность проявления непосредственной реакции, активной деятельности, в том числе - творческой.

Младший школьный возраст - это период впитывания, накопления и усвоения знаний. К характерным психологическим особенностям детей этого возраста можно отнести доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многим из того, с чем они сталкиваются. Учащиеся начальных классов от природы любознательны, эмоционально восприимчивы и открыты. Огромный эмоциональный опыт ребенок приобретает в процессе общения с искусством, постигая смысл и усваивая те общечеловеческие ценности, которые воплощены в художественных произведениях.

Вместе с тем, жизненный опыт младших школьников еще ограничен, у

них преобладает конформизм в суждениях, опыт общения с искусством и другими эстетическими явлениями действительности очень мал, не сформированы способности, необходимые для художественно-творческой деятельности.

В этой связи встает необходимость понимания и характеристики художественно-творческих способностей.

Решению этой проблемы посвящены работы таких ученых и педагогов как Н.А.Ветлугина, Б.М.Неменский, Б.М.Теплов, Т.Н.Фокина и др. Как отмечают исследователи, структура художественно-творческих способностей характеризуется как многоуровневая, многокомпонентная система, в которой приоритетную роль играет творческое воображение, образно-эмоциональная сфера и особенности личностных качеств человека.

Способность к творчеству, как отмечает А.Э. Симановский [4], складывается в онтогенезе постепенно, проходя ряд естественных стадий развития, зависящих друг от друга. Он выделяет три стадии развития творческого мышления в детском возрасте: наглядно-действенную, причинную и эвристическую.

Под художественно-эстетическими способностями мы понимаем такие способности, которые имеют универсальный характер, обеспечивают успешность занятий различными видами художественного творчества, формируют эмоционально-ценностное отношение человека к окружающей действительности и способствуют его самореализации.

В качестве структурных компонентов художественно-творческих способностей выделяются эмоционально-чувственная сфера и познавательные способности. В свою очередь, познавательные способности разделяются на интеллектуальные, которые носят универсальный характер и необходимы для

успешных занятий любым видом художественно-эстетических деятельности (мышление, воображение, память); сенсорные, зависящие от особенностей системы анализаторов человека, и частные (особенности двигательной-моторной сферы, востребованные в определенной художественно-творческой деятельности).

Все перечисленные компоненты тесно взаимосвязаны между собой и в качестве самостоятельных выделены условно. Так, воображение, подчиняясь закону межэлементных связей, активно взаимодействует с другими компонентами психики. Продукты воображения содержат в себе мысль (именно мышление с помощью воображения создает образы, творит новое), окрашенную переживанием, связанную с чувством, фантазией. На это указывал, в частности, Л.С. Выготский, считая, что на единстве чувства и фантазии основано всякое искусство.

Для развития творческого воображения и фантазии огромное значение имеет накопление знаний и опыта общения с искусством, следовательно, задача педагога заключается в развитии у младшего школьника способности наслаждаться искусством, эстетических потребностей, интересов, эстетических предпочтений и вкуса.

Развитие художественно-творческих способностей напрямую зависит от окружения, среды, в которой ребенок проводит первые годы обучения. Творческие способности лучше всего проявляются именно в той деятельности, к которой у ученика имеются специальные способности. У многих детей названные способности начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, что ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей.

Исходя из вышеизложенного, представляется возможным

сформулировать некоторые принципы организации художественно-творческой деятельности младших школьников:

- учащийся является субъектом художественно-творческой деятельности и способен решать элементарные творческие задачи;
- художественно-творческая деятельность должна иметь диалогический характер и на первых этапах ее организации необходимо опираться на совместную деятельность учителя и ученика;
- учителю важно демонстрировать интерес к замыслу и продукту творческой деятельности учащихся, осуществлять педагогическую поддержку любых проявлений художественно-творческой деятельности учеников;
- ориентация на творческую индивидуальность учащегося и создание условий для ее развития – одна из главных задач педагога, организующего художественно-творческую деятельность.

Художественно-творческая деятельность младших школьников является продуктивной формой деятельности, позволяющая раскрыть творческий потенциал личности, дающая возможность адаптации и реализации в современном мире.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., Питер ком., 2002.
4. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления у детей-дошкольников. - Ярославль, 1999

УДК 373.2

Ежкова Н.С., Токарева Е.В. Развитие представлений старших дошкольников о семье как направление педагогической деятельности воспитателей

The development of the views of the preschool children of the family as the direction of pedagogical activity of kindergarten teachers

Ежкова Н.С., д.п.н.,
профессор кафедры психологии и педагогики,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н.Толстого

Токарева Е.В.
студент Тульский педагогический колледж

Ezhkova N. ,
professor, Department of psychology and pedagogy,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tokareva E.,
Tula pedagogical College

Аннотация: в статье рассматриваются научные подходы к развитию представлений о семье у старших дошкольников, раскрываются методические стороны развития таких представлений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие, представления о семье, дошкольники.

Abstract: the article discusses the features and stages of development of senior preschool children ideas about friendship, the role of kindergarten teacher in the development of such representations in children of preschool age.

Keywords: development, notion of friendship, preschoolers.

Приобщение к социокультурным ценностям – важное направление образования детей дошкольного возраста. Выступая смысловыми основаниями, исторически сложившейся совокупностью общепринятых норм, социокультурные ценности раскрывают главные стороны жизни общества, дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют оценочные действия, поведение ребёнка. Дошкольный возраст – благоприятный период для введения детей в мир социокультурных ценностей. В дошкольной педагогике описаны три основных направления приобщения детей к

социокультурным ценностям и, соответственно, три подхода к проектированию ценностно-ориентированного образовательного материала:

- развитие представлений о ценностях. В таком подходе социокультурные ценности через регистрируемые воздействия воспринимаются как задаваемые извне эталоны, окрашенные определенными переживаниями;
- усвоение социальных установок, к которым сводится эффект ценностной регуляции. В таком понимании ценностям присваивается направляющая и избирательная функции. Они рассматриваются в качестве образцов-эталонов, регуляторов взаимодействия с людьми;
- создание развивающего пространства, ценностно-ориентирующей среды: произведения художественной литературы, живописи, декоративно-прикладного искусства [2].

В статье остановится на первом подходе, развитие представлений о ценностях, в частности, представлений о такой ценности как семья. Ценность семьи характеризуется следующими составляющими: любящие родители, родственники; традиции семьи, семейные праздники, заботливое отношение ко всем членам семьи; уверенность в жизни, защита от неблагоприятных воздействий социального окружения, утешение в моменты душевного дискомфорта и др. Мир семьи является для ребенка важным направлением познания социального мира. Он знакомится с самим понятием «семья», системой взаимоотношений, функциями членов семьи, осваивает особый семейный словарь и пр. Для ребенка мир его собственной семьи несет в себе информацию, которая становится основой его направленности на мир семьи. Формирование у старших дошкольников представлений о семье включает в себя ряд компонентов: мотивационный (интерес к семье и семейной жизни, ценностное отношение к семейным традициям и т.д.); когнитивный (система знаний о семье, родственниках

связях и отношениях, прошлом семьи, её родословной и др.); эмоциональный (переживания, связанные с событиями в семье, семейными праздниками и др.).

Формирование представлений о семье неразрывно связано с обогащением детей образами. Образы – служит живым, наглядным представлением о ценностисемьи, позволяют выстраивать детям свою субъективную картину мира или его отдельных фрагментов. Они служат «знаком» (Л.С.Выготский) для передачи эмоционально значимого содержания. Отсюда, можно сказать что, образы служат основой формирования представлений о семье и могут относиться к ценностно-ориентирующей категории.

Приобщение к семье как социокультурным ценностям должно протекать в логике переживания, эмоциональной сопричастности и чувственного восприятия. Это предполагает использование и соответствующих форм педагогической работы. В число ведущих относится чтение художественной литературы, показ репродукций картин, беседы о прочитанном с актуализацией личного опыта детей, связанного с семьей. Проведение экспериментальной работы показано в процессе формирования представлений о семье целесообразно знакомить детей со следующими художественными произведениями: Я.Аким «Совсем как папа», «Бабушка болеет»; «Айюга» нанайская сказка; В.Берестов «Праздник мам»; А.Барто «Мама поёт»; Е.Благинина «Посидим в тишине»; Л.Воронкова «Ссора с бабушкой», «В новой семье», М.Зощенко «Глупая история»; С.Капустин «Моя бабушка»; А.Кушнер «В гости»; С.Калутикян «Моя бабушка»; Л.Толстой «Отец и сыновья», «Старый дед и внучек», «Косточка»; П.Мухин «Рабочая семья», Э.Машковская «Я маму мою обидел»; И.Панькин «Легенды о матерях»; В.Приходько «В гости к деду» и др.;

Поддержке и развитию живого интереса к художественным

произведениям способствуют беседы. В процессе их проведения целесообразно применять приёмы и педагогические средства, побуждающие к актуализации литературного и личного опыта детей:

- создавать игровые ситуации, направленные на передачу движениями эмоциональных состояний литературных персонажей, демонстрацию родственных отношений и др;

- создавать проблемные ситуации, побуждающие к называнию эмоциональных состояний героев, поступков, подбору слов, отражающих отношение к семье, семейным отношениям и т.д.; варианты проявления сочувственного поведения;

- использовать наглядный материал (иллюстрации, серии картин, т.п.), способствующий переводу словесного материала в зрительные образы, позволяющий развивать представления о семье в единстве их душевных внутренних переживаний и внешних экспрессивных проявлений и т.д.

Дошкольное детство важный и во многом определяющий период приобщения детей к социокультурным ценностям. Безусловно, огромная роль в реализации этого направления педагогической работы отводится художественной литературе. «Живое» общение с книгой не могут заменить средства массовой информации, детские компьютерные программы, аудио и видео книги, зрелищные шоу. Формальное отношение к художественной литературе означает, что мимо ребенка пройдет уникальная возможность образного постижения ценности семьи, останется непознанным особое звучание художественного текста, передающего смысл родственных отношений, любовь к ближнему, уважение к старшему поколению, гордость на легендарное прошлое семьи и много другое.

Библиографический список

1. Ежкова Н.С. Теория и практика эмоционально-развивающего образования детей дошкольного возраста. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2008. – 264 с.
2. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2006. - 119 с.
4. Куликова Т.А. Семья как объект педагогических исследований. //Дошкольное образование: история, теория, практика. Сборник научных трудов. ~ М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. А.М. Шолохова, 2002. - С. 280 -286.
5. Ривина Е.К. Знакомим дошкольника с семьей и родословной: Пособие для педагогов и родителей. Для работы с детьми 2–7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.

СЕКЦИЯ 10. ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 8.1751

Нурмахова Ж.К. Способы семантизации научной лексики

Ways of semantization of scientific vocabulary

Нурмахова Жамиля Кдырбаевна,

Кандидат филологических наук,

ассоциированный профессор факультета общей гуманитарной подготовки,

Казахская головная архитектурно-строительная академия, г. Алматы Республика Казахстан

Nurmakhova Zhamilia Kdyrbaevna,

PhD, Associate professor, Department of General Humanitarian Training (DGHT)

Kazakh Leading Academy of Architecture & Civil Engineering (KazLAACE)

Almaty city, Republic of Kazakhstan

Аннотация: Научный стиль характеризуется логичностью, объективностью, абстрагизацией, безличностью и точностью и находит свое выражение в структуре научной речи и во всей системе речевых средств.

Ключевые слова: язык науки, отбор языковых средств, логическая последовательность, связь компонентов, специфика научного познания, термин, нетермин, нормированность, подязык, пласт лексики, источники формирования.

Abstract: The scientific style is characterized by a logicity, [objectivity](#), abstraction, impersonality, and [accuracy](#) and is reflected in the structure of scientific speech in the whole system of speech means.

Keywords: science language, selection of language means, logical consistency, component connection, specificity of scientific knowledge, a term, non-term, normalization, sub-language, vocabulary reservoir, sources of formation.

Каждая специальная область науки имеет дело с особым, довольно строго ограниченным предметом и аспектом исследования. Поэтому лексический состав научной речи, обслуживающий каждую специальную область науки, представляет собой тоже особую, относительно замкнутую систему. В неё входят, с одной стороны, слова-термины, а с другой стороны, круг лексики (сам по себе довольно ограниченный), который является принадлежностью не только научного стиля, а вообще принадлежностью книжно-письменной речи, отражающей общелогические категории и понятия. В свою очередь, терминологическая лексика состоит из двух тесно связанных между собой

частей: 1) слова с предметным значением (например, названия строительных материалов, деталей машин, частей зданий и сооружений и т. д.), 2) термины – понятия, выступающие в абстрактно-логическом значении (например, *напряжённость конструкции, хрупкость, пластичность материала* и т. д.).

Особенностью терминов является дефинитивная функция и существование их в замкнутой системе – терминологическом поле определённой науки, отрасли техники¹. В этих системах они безразличны к контексту. Если в других случаях контекст как бы выявляет возможности литературных, разговорных слов, оказываясь одним из способов раскрытия разных значений многозначных слов, то функционально обусловленная однозначность термина и строгая предметная соотнесённость слов с предметным значением ведут к тому, что полисемия в лексике научной речи – явление крайне редкое.

Однако если сопоставить научную речь с ненаучной, то можно заметить, что между ними происходит постоянный обмен, следствием которого является омонимия.

Происходит это по двум причинам: во-первых, терминологии формируются, используя в значительной степени готовые ресурсы лексики ненаучной речи, а во-вторых, многие термины, попадая в общелитературный язык, детерминологизируются.

Это надо иметь в виду при работе над специальными текстами по строительной тематике. Необходимо обращать внимание студентов на взаимосвязь языковых стилей и возможность взаимопроникновения их элементов (употребление слова или слов-омонимов в терминологическом и нетерминологическом значениях).

Таким образом, одним из способов раскрытия значения слов, относящихся к строительной лексике, является сопоставление их с

общеупотребительными словами-омонимами (*подошва, стрела крана, колено трубы, палец, головка, гнездо, серьга*).

В работе над терминологической лексикой следует по-разному подходить к изучению слов с предметным значением, с одной стороны, и терминов-понятий – с другой.

Так как большинство слов с предметным значением имеет конкретно-вещественный характер, эти слова могут познаваться как при помощи наглядности, так и переводным путём.

Например, название минералов, горных пород, являющихся предметом изучения инженерной геологии (*мрамор, гранит, пемза, кварц, песчаник, базальт* и т. д.), название строительных материалов (*пластмассы, бетоны, пенопласты, фибролиты, оргалит*), детали машин, конструкции из дерева и металла, части зданий и сооружений и т. д. – всё это может быть продемонстрировано студентам или непосредственно в учебных аудиториях, специальных лабораториях или на чертежах, рисунках, таблицах, в учебных диа- и кинофильмах. Если такой возможности не представляется, можно прибегнуть к переводу, что и делают студенты, особенно в тех случаях, когда готовят задания самостоятельно.

Термины-понятия требуют более серьезной работы по осмыслению их значения, так как нечеткое их понимание или употребление ведет к искажению содержательной функции речи.

При введении терминов-понятий в слабых группах преподавателю приходится использовать словарь, а в средних и сильных группах, имеющих значительную подготовку, довольно часто используется дефиниция или определение понятия как способа раскрытия значения слова.

Например, *коррозия* – разрушение поверхности металла, вызываемое

химическими процессами; *нулевым циклом* называется комплекс работ по возведению нижней части здания.

Преподавателю русского языка важнее всего в дальнейшей работе над терминами-понятиями их лингвистическая основа. И объяснение понятия является только началом того комплекса работы, которую преподаватель проводит в последующем.

Неоднократно приходилось сталкиваться с мнением, что термины наиболее трудны для усвоения. Но вряд ли это так, потому что термины однозначны, не испытывают на себе влияния контекста, лишены эмоционально-экспрессивной характеристики. Гораздо большие трудности может вызвать усвоение общеупотребительной лексики, широко бытующей в языке учебной литературы. Эти трудности отчасти обусловлены тем, что общеупотребительные слова, попадая в сферу какого-то функционального стиля, изменяют свою семантику, приобретая новые смысловые значения. Эти изменения вызываются воздействием на семантику слова его лексического окружения и некоторыми другими факторами.

Например: глагол *испытывать* по словарю Ушакова означает «проверить на опыте» (*испытать мотор*); «изведать на собственном опыте». В тексте по строительной специальности появляется новое значение: «принимать на себя какие-то воздействия, усилия»: *Строительные материалы в конструкциях, подвергаясь различным нагрузкам, испытывают напряжения сжатия, изгиба, растяжения.*

Обычно такие новые значения слов при чтении текста объясняются путем толкования или путем замены их близкими по значению словами: *Инженерная геодезия рассматривает (изучает) состав и методы геодезических работ.*

Вообще, говоря, о таком способе семантизации, как синонимия, или замена близкими по значению словами, следует заметить, что им можно пользоваться при раскрытии значения общеупотребительных слов, обладающих этим лексическим значением. Ничего подобного нет в терминологиях, так как нет терминов, «близких по значению», есть только терминологические дублиеты.

Большое место в процессе семантизации научной лексики занимает работа по словообразованию. В этом случае, если новое слово родственно тем словам, которые уже известны учащимся, наиболее целесообразный способ раскрытия его значения – указание знакомых слов того же корня. Например, встречается в тексте прилагательное *сыпучий*, его значение не трудно установить, если привести знакомый учащимся глагол *сыпать*; значение существительных *смесь, примесь, кладка, срез*, легко определяется, если дать глаголы, от которых они образованы (последовательно: *смешать, примешать, класть, срезать - резать*).

Анализ состава слова как способ семантизации может широко применяться, когда у учащихся уже есть некоторый запас слов.

Работа над расширением словарного запаса должна определяться закономерностями лингвистического порядка.

На уроках русского языка надо обучать студентов тому, чтобы они понимали механизм сцепления составляющих частей в слове и вырабатывать у них умение выводить значения тех или иных словообразовательных моделей (*глиняный – глинистый*).

Умение вскрыть значение той или иной словообразовательной модели обеспечивает правильное ведение работы над однокоренными словами и дает верный ключ к дифференциации употребления образований разного типа.

Так, в научной лексике продуктивными суффиксами

существительных являются -ость и -ени(-ни): *звукопоглощаемость* – *звукопоглощение*, *истираемость* – *истирание*, *сопротивляемость* – *сопротивление*. Раскрывая значение этих существительных, надо обратить внимание студентов на два момента: во-первых, на семантический ряд слов, образованных с каждым из этих суффиксов (в одном случае – обозначение свойства, в другом – процесса), а во-вторых, на производящую основу – страдательное причастие настоящего времени + *-ость* и основа глагола в форме инфинитива + *-ени(-ни)*.

Аналогично для прилагательных суффикс *-оват(-еват)*, присоединенный к существительному, обозначает структуру (*сланец* – *сланцеватый*, *трещина* – *трещиноватый*), а если этот же суффикс присоединяется к основе прилагательного, вновь образованное слово имеет значение неполноты признака (*теплый* – *тепловатый*).

То же самое можно заметить и работая над приставками.

Так как в современном русском языке (и в научном языке, в частности) продуктивным является словообразование путем сложения двух или нескольких основ, приступая к раскрытию значения сложных слов, нужно иметь в виду, что особенно часто сложные слова встречаются среди имен. Например, названия таких строительных материалов, как *железобетон*, *древесностружечный*, *пластмасса*, *пластмассовый*, *стеклопласт*, *стекловолокнистый*, *пеностекло*, *пенобетон* и т.д., свойства материалов: *звуко-*, *водопоглощаемость*; *звуко-*, *водонепроницаемость*; *кислото-*, *водо-*, *морозо-*, *термо-*, *огнестойкость*; *тепло-*, *звуко-*, *гидроизоляция*; *теплопроводность* и т.д. Во многих случаях лексическое значение сложных слов подсказывается их «прозрачным» составом. Если же такая «прозрачность» отсутствует (как бывает при введении сложных слов с латино-греческими основами), например

гигроскопичность, тогда приходится прибегать к другим способам семантизации – переводу на родной язык или язык-посредник, а также к толкованию с помощью синонимов и т.д.

Возможность опираться при усвоении лексики на знание учащимися слов того же корня, на знание значений отдельных словообразующих аффиксов в большой степени облегчает понимание и запоминание новых слов, расширяет словарный запас учащихся, способствует беспереводному пониманию научного текста.

Библиографический список

1. Винокур Г.О., Культура языка, 5 изд., М., 2009
2. Левковская К.А. Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала: в кн. – М.: Высшая школа, 2008
3. В.М.Лейчик. Терминоведение: предмет, методы, структура, 2009 – 255 с
4. Н. М. Шанский. Лексикология современного русского языка, – М., 2004

Электронное научное издание

Педагогика и образование: новые методы и технологии

Сборник научных трудов
по материалам I международной
научно-практической конференции

28 февраля 2017 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов



978-5-00-007339-8

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 8,5. Тираж 100 экз.

Издательство Индивидуальный
предприниматель Краснова Наталья
Александровна

Адрес редакции: Россия, 603186, г. Нижний
Новгород, ул. Бекетова 53