

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



15
2017
Часть VI

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 15 (149) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

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

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 03.05.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображен *Александр Сергеевич Тимофеев*, инженер-изобретатель машины времени, известный советскому и российскому зрителю как Шурик — персонаж комедий Леонида Гайдая.

Впервые этот герой появился в трилогии «Операция «Б» и другие приключения Шурика» в 1965 году. Милый, застенчивый, но в то же время находчивый и отважный студент так понравился зрителям, что уже через два года вышло продолжение: «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика».

Гораздо позже, в 1973 году, Леонид Гайдай задумал экранизировать пьесу Михаила Булгакова «Иван Васильевич». Главного героя этого произведения звали вовсе не Шурик, а Николай Иванович. И сыграть его могли Олег Видов и Валерий Погорельцев. Но в процессе поиска актера на эту роль Гайдай решил заменить булгаковского Тимофеева на полюбившегося ему самому Шурика. Так герой, сыгранный Александром Демьяненко, превратился из очкарика-студента в чуть недотепистого, но по-своему

талантливого инженера-изобретателя Александра Сергеевича Тимофеева, который изобрел машину времени и провел не вполне удачное ее испытание в домашних условиях.

Примечательно, что сценарий писался под Юрия Никулина в роли Ивана Васильевича. Но Никулин категорически отказался сниматься в фильме, снятом по Булгакову и обреченном, по его мнению, на безвестность и долгие годы забвения на пыльных архивных полках.

Однако в 1973 году фильм Леонида Гайдая «Иван Васильевич меняет профессию», что называется, взорвал прокат и собрал свыше 60 миллионов зрителей.

Сейчас этот фильм держится в первой двадцатке советских фильмов по популярности. В США этот фильм известен под слегка измененным названием: «Ivan Vasilievich: Back to the Future», чем проводится аналогия с фильмом Роберта Земекиса «Назад в будущее».

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Карпова Е. Е.

Психолого-педагогический подход к пониманию сущности понятия «цифровая зависимость» 523

Кейзерова Ю. В., Стеклов В. А.

Коррупция в контексте глобализации..... 252

Кузнецова Л. Э., Золотарева Н. Н.

Роль личности в процессе психической адаптации к профессиональной деятельности сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий 528

Лисеенко В. И.

Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы..... 530

Новгородова Е. Ф.

Особенности субъективного благополучия обладателей татуировок 536

Новгородова Е. Ф.

Специфика гражданской идентичности учащихся-мигрантов 540

Равочкин Н. Н.

Наркомания как социальная проблема: осмысление с позиций психоанализа и экзистенциализма 543

ПЕДАГОГИКА

Артемьева Ж. Г., Поздеева М. С.

Влияние условий перинатального периода на развитие ребенка..... 546

Касымова Б. Ш., Аужанова А. К.

Обратная связь на уроках химии и физики..... 548

Белая Н. Н.

Роль фонетической зарядки на уроках английского языка..... 550

Бояринова С. С.

Проектная деятельность как средство формирования нравственных ценностей младших школьников..... 552

Валиуллина Ч. Ф.

Развитие этической культуры менеджера в системе профессионального образования... 554

Висторобская В. Д.

К вопросу об учебной коммуникации в педагогическом взаимодействии участников образовательного процесса 556

Воробьева Т. В.

Моя педагогическая философия..... 560

Голев И. М., Прокопова Т. В., Лапин Л. С., Козловский В. А.

Совершенствование физического образования в рамках научной работы курсантов первых курсов 563

Dadaboyev D. G.

Culture of speech in teaching EFL 565

Денисова Е. В., Наумова Т. В.

Психолого-педагогические условия эффективного управления конфликтами в педагогическом коллективе образовательной организации 567

Juraeva S. Q.

The effectiveness of the case study method in teaching English 569

Заболотная С. М., Щербакова С. В.

Использование современных технологий обучения в начальной школе в процессе реализации ФГОС 571

Заскалова К. С.

Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи..... 573

Зуева Ю. М.

Активные методы обучения на уроках иностранного языка как способ формирования метапредметных результатов 575

Ивахова С. В.

Тревожный ребенок. Как помочь дошкольнику управлять своим поведением..... 578

Казаринова О. А.

Изображение природы как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста 580

Karimova D. Do we use ICT in education effectively?	582
Кодиров З. З., Имамназаров Э. Д. Применение интерактивного метода обучения для повышения познавательных способностей учащихся	583
Кодиров З. З., Исмаилов Р. Ё. Внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс	585
Комарова А. С. Проблема формирования социальной успешности у учащихся начальной школы.....	586
Кужугет С. С., Карамчаков А. Н. Формирование читательской компетентности у учащихся начальной школы на основе принципа опоры на родной язык.....	590
Кузьмина А. А. Психолого-педагогические аспекты развития критического мышления студентов	591
Кучерова А. А. Особенности формирования нравственной воспитанности у обучающейся молодежи в современных условиях	593
Larasov N. S. Communicative skills and their formation of future philologists.....	596
Larasov N. S. The role of innovative technologies in education	598
Лигай Д. А. Исследование представлений о схеме собственного тела у детей с расстройством аутистического спектра	600
Максудова О. Н. Современные тенденции в обучении иностранному языку	603
Матвеева Л. Н., Галкина Е. М. Развитие мелкой моторики у старших дошкольников как средство подготовки руки к письму	604
Матсаидова С. Х., Аvezов Н. Ш. Проект современной учебной площадки в школе.....	607
Muhitdinova M. R. Methodical bases of practical development of tests	610
Нарежнев А. Е. Экологическое образование студентов как базовая составляющая компетентности специалиста среднего звена (на примере ГАПОУ НСО «Новосибирский архитектурно-строительный колледж»).....	612
Петрова Т. Н. Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС	617
Пилюгина Е. И., Иванова М. Д. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях	619

ПСИХОЛОГИЯ

Психолого-педагогический подход к пониманию сущности понятия «цифровая зависимость»

Карпова Екатерина Евгеньевна, аспирант
Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (г. Пушкин)

Статья отражает результаты теоретического анализа современной научной психолого-педагогической литературы относительно терминов «цифровая зависимость», «интернет-зависимость», «компьютерная зависимость» и их синонимичного употребления.

Ключевые слова: интернет зависимость, цифровая зависимость, виртуальная зависимость

Высокий уровень технических достижений в XXI веке привел к изменениям во всех сферах жизни. Использование современных телекоммуникационных технологий с одной стороны значительным образом облегчает жизнь людям, с другой стороны провоцирует возникновение различных видов аддикций. Появление феноменов виртуальной, интернет и компьютерной зависимости породило в свою очередь большое количество исследований, посвященных анализу этих явлений, причин их возникновения, мер профилактики.

Основопологающие исследования по проблеме интернет-зависимости начались еще в прошлом веке в США и Европе, что во многом определило терминологию отечественных научных публикаций. При этом за последнее десятилетие значительно расширился спектр понятий, описывающих явления зависимостей от современных цифровых коммуникационных устройств.

Сегодня в научно-педагогической литературе встречаются понятия «интернет-зависимость», «виртуальная зависимость», «гаджет-зависимость», «онлайн-зависимость», «цифровая зависимость». Синонимичное употребление этих понятий вызывает много споров и на сегодняшний день является предметом интеллектуальных дискуссий в научной среде. Неоднозначность толкований этих понятий формируют у молодых ученых неправильное представление о сущности различных видов технологических зависимостей.

Объясняя феномены поведения, демонстрируемого в сфере цифровых технологий, мы используем старую терминологию, в то время как ежедневное развитие технологий и использование их создает новые явления, которые соответственно требуют новых терминов.

Доктор К. Янг, основоположник теории интернет-зависимости, определяет этот вид технологической зависимости, как навязчивое стремление использовать интернет, которое

приводит к межличностным, профессиональным и социальным проблемам. [15, с. 76]. Интернет-зависимость относится к подклассу не химических зависимостей и включает в себя большое количество другого рода аддикций, таких как зависимость от онлайн игр, зависимость от социальных сетей, гемблинг-зависимость. Все эти типы зависимостей появились только благодаря наличию беспроводной сети. Но надо учитывать, что с каждым годом подвидов интернет-зависимости появляется все больше и больше, чему способствуют не только развитие цифровых технологий, но и ценовая доступность гаджетов.

В психолого-педагогической литературе можно встретить различные определения этого термина, повторяющие или немного дополняющие определение К. Янг.

Так Ершова Р. В. определяет интернет-зависимость как компульсивно-импульсивное расстройство, предполагающее чрезмерное, болезненное использование онлайн и оффлайн компьютера или любых других цифровых средств с аналогичными возможностями, сопровождающееся социальными, психологическими нарушениями, проблемами занятости и пр [17, с. 234]. В определении присутствует очевидное противоречие: режим «оффлайн», предполагает быть отключенным от линии, значит, подразумевает отсутствие интернета, но налицо непременно наличие цифрового устройства.

И. Трафимчик и А. О. Болбасов в статье [16, с. 67] диагностируют компьютерную аддикцию с помощью опросника Никитиной и Егорова А. Ю., созданного для диагностики интернет зависимости. Это позволяет предположить, что понятия компьютерной и интернет зависимости авторы приведенной статьи считают тождественными. Однако очевидно, что два принципиально разных понятия, потому как интернет-зависимость может быть замечена даже без наличия компьютера. В то время как в зависимость от компьютера можно по-

пасть и без подключения к интернету. Таким образом, компьютерную зависимость с одной стороны можно отнести к подклассу интернет-зависимости, с другой стороны к подклассу цифровой зависимости.

Оськина Н. Г. в исследовании, посвященном профилактике интернет-аддикции младших школьников, основывается на классификации К. Янг, которая выделила 5 типов интернет зависимости. В частности в этот перечень вошли компьютерная зависимость (от игр) и компульсивная навигация в сети. Но, как уже отмечалось выше, явление компьютерной зависимости может существовать и без наличия интернета. [13, С. 16]. Эти простые примеры показывают, насколько сложна и запутана ситуация среди определений в сфере современных коммуникационных средств и цифровых технологий. Это связано с ростом и развитием цифровых технологий, и соответственно с ростом научных публикаций по этой тематике.

Егоров А. Ю. [10] считает понятия виртуальной аддикции и интернет-зависимости близкими по смыслу. В основе виртуальной аддикции лежит термин «виртуальный», т. е. реально не существующий. Однако для того, что чтобы стать зависимым виртуально, интернет может понадобиться лишь один раз. Игру можно установить на компьютер или ноутбук с помощью установочного диска, скачать с флешкарты, либо скачать с сайта (для этого интернет понадобится только один раз). Таким образом, на наш взгляд, необходимо разделение интернет-аддикции и виртуальной аддикции.

Понятие «компьютерная виртуальная зависимость» есть чрезмерное использование компьютера, способствующее уходу от реальности и вызывающее деформации личности. Однако в определении Марцинковской Т. Д. мы встречаем помимо компьютера и игровую приставку. [12, С. 82] В этом понятии компьютер должен выступать, как общее название технического средства, предоставляющее возможность подобного рода развлечений. Сегодня это может быть и PSP и ноутбук, и планшет, и смартфон. Очевидно, что все эти цифровые средства перечислять нет никакого смысла, т. к. сегодня технологии развиваются слишком быстро и через несколько лет появятся новые устройства и гаджеты, которые придется снова включать в список.

Гершман А. О. приводит данные исследования развития у детей младшего школьного возраста предпосылок развития цифровой зависимости. При этом определения этому феномену он не дает, зато из самого исследования становится очевидно, что речь идет о зависимости детей от цифровых устройств — смартфонов, компьютеров, ноутбуков, планшетов. Гершман А. О. исследует, сколько времени они проводят с ними, с какой целью, какими устройствами пользуются чаще и прочее. [4, С.83]

Некоторые исследователи (Белоусова А. В., Дудина Н. В.) считают, что гаджет-аддикция это неконтролируемое желание использовать гаджеты (смартфоны, планшеты, карманные игровые приставки) с целью развлечения, приводящее к проблемам в учебе, общении. [2, С. 68], [7, С. 275]

По версии Егорова А. Ю. [9] гаджет-аддикцию следует отнести к шопинг-аддикции. Под ней понимается непреодолимое желание скупать новинки цифровых технологий. Желание обладать гаджетом пропадает после выхода в свет последней версии устройства.

Асмолов А. Г., Цветкова Н. А., Цветков А. В. утверждают, что среди исследователей интернет-коммуникации не существует устоявшейся терминологии [1, С. 183].

В европейском сборнике по интернет-зависимости перечислялось более 11 наименований этого феномена, что Войскунский А. Е. справедливо назвал «авторским произволом». [15, С.101]

Другие авторы (Н. Г. Оськина, А. О. Гершман, Т. Д. Марцинковская) не останавливаются на этой проблеме и используют «интернет зависимость», «виртуальная зависимость», «цифровая зависимость» как синонимы, тождественные или взаимозаменяемые понятия.

Анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме интернет зависимости выявил проблему синонимичного или тождественного употребления этих понятий, что создает некий хаос в исследованиях по данной проблеме. Назрела необходимость в выработке единой терминологии и доработке существующей классификации в сфере зависимостей от цифровых телекоммуникационных технологий.

Тщательное изучение терминологии, применяемой в исследованиях расстройств поведения в связи с использованием цифровых телекоммуникационных технологий, позволяет сделать выводы:

- понятие «интернет-зависимость» шире, чем понятие «компьютерная зависимость», и первое может включать второе. Эти понятия не тождественны.
- интернет зависимость и виртуальная зависимость это два разных понятия. Они не синонимичны.
- с учетом роста популярности смартфонов следует выделить зависимость от смартфона в отдельный самостоятельный вид аддикции, как вид зависимости, приобретающий на сегодняшний день глобальный масштаб.
- ценовая доступность цифровых коммуникационных устройств, а также увеличение количества пользователей этих устройств заставляет задуматься о выделении понятия «цифровая зависимость», как наиболее широкого и охватывающего все вышеперечисленные виды зависимостей

Литература:

1. Асмолов А. Г., Цветков А. В., Цветкова Н. А. Психологическая модель интернет-зависимости личности // Мир психологии. 2004. № 1. С. 179–193.

2. Белоусова А. В. Профилактика гаджет — зависимости у детей социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы. Сборник научных трудов VI Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица: в 2-х частях. Уральский государственный педагогический университет. — 2014. — С. 67–71.
3. Гершман А. О. Предпосылки развития цифровой зависимости у младших школьников. / А. О. Гершман // Сборник научных статей и материалов международной конференции: Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. — 2016. — С. 83–85.
4. Дмитриева Н. В.. Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности: монография / Н. В. Дмитриева, О. В. Дубровина; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Ишимский гос. пед. ин-т им. П. П. Ершова». — Ишим, Тюменская обл.: Изд-во Ишимского гос. пед. ин-та им. П. П. Ершова, 2010. — 198.
5. Дудина Н. В. Гаджет-зависимость у детей младшего школьного возраста // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы IV международной научно-практической конференции студентов и магистрантов. И. М. Прищепа (главный редактор). — 2016. — С. 275–276.
6. Егоров А. Ю. Интернет-зависимости // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / ред.-сост. А. Е. Войскунский. — М.: Акрополь, 2009. — С. 29–55.
7. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. — СПб.: Речь, 2007. — 190 с.
8. Егоров А. Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2015. — N 4 (33). — С. 4 [Электронный ресурс]. — URL: <http://trj.ru>
9. Ершова Р. В. Пупиллографические предикторы интернет-зависимости // Сегменты социально-педагогической сферы: монография в 2 томах. ГОУ ВО Мос. обл. «Государственный социально-гуманитарный университет»; ассоциация социальных педагогов московской области «социальные педагоги Подмосковья». Коломна, 2015. С. 233–250.
10. Интернет-зависимость: психологическая зависимость и динамика развития / ред. — сост. А. Е. Войскунский. — М.: Акрополь, 2009. — С. 101–111.
11. Марцинковская Т. Д. Психология и педагогика: учебник. / Марцинковская Т. Д., Григорович Л. А. — М.: проспект, 2010. — 464 с.
12. Оськина Н. Г. Профилактика интернет-аддикции у детей младшего школьного возраста. // Начальная школа плюс до и после. — 2012. — № 12. — С. 12–19.
13. Тихонов М. Н., Богословский М. М. Интернет-аддикция // Энергия: экономика, техника, экология. 2012. № 3. С. 74–80.
14. Трафимчик Ж. И., Болбасов А. О. Компьютерная аддикция у молодежи: специфика и профилактика // Ученые записки СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова. 2011. т. XVIII. № 4 с. 69–70. Материалы международной научно-практической конференции. 2014. С. 64–78.
15. Янг К. Клинические аспекты интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России. 2015. № 4. С. 7.

Коррупция в контексте глобализации

Кейзерова Юлия Валерьевна, аспирант
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

Стеклов Вадим Андреевич, магистрант
Московский технологический университет

Современный этап развития общества связан с процессом глобализации. Впервые термин «глобализация» был использован американским социологом Р. Робертсоном. В 1992 г. он написал книгу «Глобализация: социальная теория и глобальная культура». Он определил глобализацию, как «сжатие мира и интенсификация сознания мира в целом». [9]

На сегодняшний день продолжают дискуссии о том, когда начался процесс глобализации, что именно попадает

под определение глобализации, формы, измерение и последствия изучаемого феномена. Можно выделить два основных подхода к пониманию этого процесса:

1. Это процесс интеграции, интернационализации экономической, политической, социальной и др. сфер общественной жизни, который вызван научно-техническим прогрессом и революцией в сфере информационных технологий.

2. Это явление воспринимается, как стержневая идея нового государственного менеджмента. [7]

Первый подход шире и для нас он представляет наибольший интерес, потому что включает в себя все наиболее значимые аспекты общественной жизни.

Современная глобализация сопровождается смещением ценностей общества в сторону потребления, на это в первую очередь влияет огромный выбор всевозможных товаров и услуг, которые теперь доступны потребителям. Желание обладать всевозможными производственными благами стимулирует у людей стремление заработать больше денег и разбогатеть. Само по себе стремление к обладанию деньгами не носит криминальный характер, но оно может привести к потребительскому отношению человека к жизни и окружающим. Может возникнуть мысль о том, что деньги решают все проблемы и купить можно все! Вдобавок к этому, глобализация создает благоприятные условия для спекуляции и всевозможных видов мошенничества. Важно отметить, что при изучении личности коррупционера, психологи отмечают, что одной из причин коррупционного поведения является игровая мотивация, т. е. глубинное бессознательное стремление человека участвовать в острой и захватывающей игре. [1]

Сложив вместе желание коррупционера участвовать в коррупционной игре и его потребительское отношение к жизни, мы видим, какое разрушающее воздействие на все сферы деятельности институтов гражданского общества и государства оказывает коррупция. Это воздействие заключается в следующем:

- коррупция тормозит экономические и социальные преобразования;
- из-за коррупции увеличивается материальное неравенство граждан;
- коррупция приводит к утрате моральных ценностей общества. [5]

В условиях глобализации взаимосвязь мировых держав увеличивается, следовательно, образуются транснациональные компании и корпорации, возможности и влияние которых выходят за рамки отдельно взятых государств. Исследователи отмечают, как позитивные, так и негативные стороны глобализации. Безусловно, глобализация создает уникальную возможность для общественного развития, развития экономики и бизнеса, а также социальной коммуникации между странами, негативной стороной этого процесса считается обострение конкуренции на экономическом и геополитическом уровне. [2] Ведь не всегда конкуренция бывает честной и открытой. Борьба за ресурсы, новые рынки сбыта и сферы влияния порой сопровождаются подкупом высокопоставленных должностных лиц, а также созданием коррупционных схем по «отмыванию» денег.

Сегодня коррупция в разной степени существует во всех странах мира. А в условиях глобализации коррупция приобретает межгосударственную и международную форму. «Коррупция не является локальной проблемой, а превратилась в транснациональное явление, которое влияет на общество и экономики всех стран мира». [10]

Так как коррупция на международном уровне связана с огромными денежными активами и ресурсами, она оказывает негативное влияние на целые отрасли, а в отдельных случаях и ставит под угрозу перспективы экономического развития стран. Также коррупция формирует негативный облик государства, как в глазах своих граждан, так и в глазах экономических и политических партнеров из других стран. [4]

Исследователи отмечают, что глобализация приводит к беспрепятственному распространению коррупции во многих странах, а также оказывает негативное влияние на многие сферы общественной жизни. [2]

Следует отметить, что отсутствие на международном уровне единого общепринятого определения коррупции привносит в борьбу с ней некоторые трудности. С другой стороны понятны причины отсутствия единого определения, к таковым можно отнести и различное политическое устройство стран, и состояние экономики, и уровень общественного развития, и, конечно же, различие культур и ментальных особенностей разных стран.

Кодекс поведения должностных лиц по поддержанию правопорядка, принятый Генеральной Ассамблеей ООН 17 декабря 1979 г. гласит: «Хотя понятие коррупции должно определяться в соответствии с национальным правом, но следует понимать, что оно охватывает совершение или не совершение какого-либо действия при исполнении обязанностей или по причине этих обязанностей в результате требуемых или принятых подарков, обещаний или стимулов, или их незаконное получение всякий раз, когда имеет место такое действие или бездействие». [6]

Изучение международных нормативно-правовых актов говорит о том, что международное сообщество не сужает содержание коррупции до взяточничества должностных лиц и чиновников, а расширяет подход к изучению этого феномена. Должностные хищения, лоббизм, подкуп, формы неправомерного использования должностными лицами своих полномочий, преимущество статуса одного гражданина над другим — все это коррупция в международном понимании. Крайне важно, что данное определение включает в состав коррупции законное, правомерное служебное поведение должностных лиц, если оно было обусловлено полученными или обещанными подарками.

Отечественное законодательство определяет коррупцию следующим образом: «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, другого имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами. [8]

Одно из наиболее коротких современных определений коррупции предложил Дж. Сентурия в 1960-х годах:

«злоупотребление публичной властью ради частной выгоды». [11]

В любом случае коррупция — это негативное явление, которое продолжает существовать и развиваться в эпоху глобализации и влиять на все общество в целом. Интересным представляется то, как обычные граждане относятся к этому явлению.

На наш взгляд, граждане России очень странно, относятся к коррупционным явлениям. Значительная часть считает коррупцию негативным явлением, но, тем не менее, взаимные услуги, благодарности (в материальном проявлении) и презенты не относятся к коррупционным отношениям. Такое противоречие обусловлено тем, что в нашей отечественной культуре не определены четкие границы между понятием взятка и тем, что принято считать благодарностью.

Общество очень толерантно относится к факту существования коррупции, и воспринимает взяточничество, как неотъемлемую часть жизни.

В массовом сознании российского населения выделяют следующие особенности отношения к коррупции: толерантность, отношение к коррупции как повсеместному явлению,

не заслуживающему серьезного осуждения, осуждаются лишь «запредельные размеры взяток», а также непоследовательность и противоречивость [3]. Другими словами мы можем говорить о том, что акты коррупции сами по себе не осуждаются, во всех таких ситуациях осуждаются лишь неимоверно большие суммы взяток, которые у одних вызывают зависть, а у других недоумение.

В тот момент, когда коррупция приобретает глобальный характер, на первый план выходит разработка мировой согласованной антикоррупционной стратегии, которая будет работать на всех уровнях государственного управления: от низового до высших эшелонов власти. Данная стратегия должна быть едина, например, в таких случаях, когда коррупционеры выводят деньги на счета в банках других государств, и потом скрываются в странах, где их не могут судить за коррупционные преступления совершенные на родине.

При разработке стратегии также необходимо обобщать все практики в сфере борьбы с коррупцией. Это позволит оценить эффективность антикоррупционного законодательства других стран, а также установить возможности оптимизации единой антикоррупционной стратегии.

Литература:

1. Антонян Ю. М. Криминология. Избранные лекции. М. 2004. С. 270–271; 277–278.
2. Гуржий Т. А. Коррупция как феномен мировой глобализации // актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 1 (29). С. 24–31.
3. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Коррупция в современной России: психологический аспект. Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 56–65.
4. Кейзерова Ю. В. Восприятие коррупции как компонента имиджа современной России // Туристский имидж России: современные тренды и пути совершенствования. Материалы XIV международного симпозиума по имиджологии (Суздаль, 25–27 мая 2016 г.) М.: Издательство Академии имиджологии. 2016. С. 144–148.
5. Кейзерова Ю. В. Коррупция как объект научного познания // Сборник научных работ молодых ученых — М.: Издательство Академии имиджологии. 2015. С. 342–353.
6. Кодекс поведения должностных лиц по поддержанию правопорядка (принят резолюцией 34/169 Генеральной Ассамблеей ООН от 17 декабря 1979 г.) Статья 7. Электронный ресурс. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conv1970.shtml
7. Соловьев В. Н. Предупреждение и противодействие коррупции в государственном управлении. Киев: Институт законодательства ВРУ. 2012. 508 с.
8. Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (ред. от 5 октября 2015 г.). Электронный ресурс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW; n=187058; fld=134; from=172553334; rnd=177853.42009897134266794; ts=01778533234612469095737>
9. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. London: Sage Publications Ltd. 1992. 221 p.
10. United Nations Convention against Corruption. New York: UN Office. 2004. 65 p.
11. Wewer G. Politische Korruption. Politic-Lexicon. hsrq. von E. Holtmann unter Mitarbeit von Heinz Ulrich Brinkmann und Heinrich Pehle. Zweite, uberarbeitete und erweiterte Auflage. Munchen-Wein: R. Oldenbourg Verlag, 1994. P. 481.

Роль личности в процессе психической адаптации к профессиональной деятельности сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент;
Золотарева Наталья Николаевна, студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская область)

В статье проводится теоретический анализ проблемы психической адаптации к экстремальным условиям профессиональной деятельности сотрудников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

Ключевые слова: психическая адаптация, психическая дезадаптация, чрезвычайные ситуации, экстремальные условия, профессионально-важные качества личности

Проблема психической адаптации к стрессовым условиям профессиональной деятельности специалистов различных областей профессиональной деятельности, приобретает практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности нашей жизни и существенным изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий.

В современных условиях труд работников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий стал несравнимо сложнее, напряженнее и опаснее. Работа спасателей связана со значительным физическим и нервно-психическим напряжением, вызванным высокой степенью личного риска спасателей, ответственностью за людей и сохранность материальных ценностей, с необходимостью принятия решения в условиях дефицита времени.

Основной задачей профессиональной деятельности сотрудников МЧС является разрешение экстремальных и чрезвычайных ситуаций. Чрезвычайные ситуации — это такие ситуации, которые ставят перед человеком очень трудные для выполнения задачи, требующие высокой стрессоустойчивости личности, готовности к активным действиям, способности к эмоционально-волевой саморегуляции.

Чрезвычайные обстоятельства, являющиеся неотъемлемой частью профессионального опыта спасателей, создают экстремальные условия их деятельности в связи с угрозой для жизни, физического и психического здоровья сотрудников, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих, с массовыми человеческими жертвами и значительными материальными потерями.

Чрезвычайные и экстремальные ситуации, вызывая у человека стрессовую реакцию, предъявляет серьезные требования к перестройке организма с целью его приспособления к новым условиям существования. Происходит процесс психической адаптации.

Б. Ф. Березин под психической адаптацией понимает процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойствен-

ной человеку деятельности, которая позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели при сохранении психического и физического здоровья, обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды.

В процессе психической адаптации принимают участие образования, относящиеся ко всем уровням нервно-психической организации человека — от свойств нервной системы до духовных аспектов человеческого бытия. Различные исследователи концентрировали свои научные интересы на тех или иных аспектах данного феномена, рассматривая его под разными углами и наделяя разным смыслом. При этом обращает на себя внимание, что в качестве содержательных психологических характеристик процесса адаптации исследователи выделяют одни и те же свойства, качества, особенности: психофизиологические, индивидуально-типологические, личностные, поведенческие, ценностно-смысловые, мотивационные [1].

В современной науке процесс психической адаптации тесно связан с процессом психической дезадаптации, обозначающим нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой.

Ю. А. Александровский отмечает, что психогенные расстройства при стихийных бедствиях и катастрофах относятся к большой группе психогенных расстройств, среди которых выделяет невротические и патохарактерологические реакции, неврозы, реактивные психозы. Психогенные реакции более или менее растянуты во времени, не смотря на то, что травмирующее событие может происходить за очень короткий срок. Различные жизненные ситуации могут способствовать получению психической травмы, однако экстремальные ситуации несут в себе значительно больший психогенный потенциал.

Ю. А. Александровским вводится понятие барьера психической адаптации, который представляет собой строго индивидуальное функционально-динамическое образование, являющееся выражением двух основ — биологической и социальной. Данное понятие непосредственно связано с адаптационным потенциалом личности. Длительное

и особенно резкое напряжение функциональной активности барьера психической адаптации приводит, как правило, к его перенапряжению, что проявляется в повышенной чувствительности к незначительным раздражителям, тревожной напряженности, беспокойстве, заторможенности или суетливости в поведении, бессоннице и п. р. При усиление давления на адаптационный барьер его резервные возможности оказываются исчерпанными и происходит надрыв барьера, что приводит к сужению рамок приспособительной адаптированной психической деятельности, а также к появлению новых форм защитных реакций [1].

Чрезвычайные ситуации профессиональной деятельности могут привести к снижению адаптационного потенциала личности и развитию дезадаптивных процессов, таких как посттравматическое стрессовое расстройство, психосоматические и психопатические расстройства, неврозы, личностный кризис, суицид, алкоголизация.

Если посмотреть с психологической точки зрения, работа спасателя проходит в экстремальных условиях и заключается в спасении людей, тушении пожаров, ликвидации аварий на объектах промышленности, в других чрезвычайных ситуациях. Такая работа требует от спасателя успешных действий в критические моменты и готовности рисковать своей жизнью.

Деятельность, направленная на разрешение чрезвычайных ситуаций, предъявляет повышенные требования к профессионализму и психологическим качествам личности, обеспечивающим ее эффективность в экстремальных условиях. В частности, как отмечают исследователи В. Глебов, Л. Корнейчук, Ю. Корнейчук, И. Мухин и Ю. Соловов, в подобных условиях в качестве важнейших факторов профессиональной пригодности к данному виду деятельности выступают: готовность к риску, интернальный локус контроля и стрессоустойчивость [2].

Спасатель МЧС должен обладать определенными профессионально важными качествами: смелость, способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях, уверенность в себе, способность принимать правильное решение при недостатке необходимой информации, при отсутствии времени на ее осмысление, способность к длительному сохранению высокой активности; умение распределять и переключать внимание при выполнении нескольких действий, функций, задач, хорошая память, уравновешенность, самообладание при конфликтах, склонность к риску и т. д. Отсутствие или недостаточное развитие этих качеств снижает эффективность профессиональной деятельности и приводит к развитию тревожных, невротических и психосоматических расстройств у спасателей МЧС.

Особенности нейродинамики и некоторые свойства темперамента также оказываются значимыми в данном виде профессиональной деятельности. Установлено, что лица с сильной нервной системой со стороны возбуждения имеют большую склонность к напряженной деятельности, чем лица со слабой нервной системой, для которых характерна более высокая тревожность и более низкая

самооценка. Зависимость эффективности деятельности от свойств нервной системы очевидна. Состояние стресса, возникающее у сотрудников пожарно-спасательной службы в экстремальных условиях, приводит к истощению нервной системы и развитию процессов психической дезадаптации.

Высокотревожные лица более чувствительны к эмоциональному стрессу, с трудом выходят из этого состояния, у них часто отмечаются эмоциональные нарушения невротического характера. Тревожность непосредственно связана с риском заболевания неврозом. Психологическая устойчивость в большей степени выражена у лиц, мало подверженных тревоге. Эти лица более рациональны и с меньшим эмоциональным напряжением способны преодолевать стрессовую ситуацию. Они характеризуются более высокой подвижностью психических процессов, что указывает на более широкие возможности психической адаптации [2].

По мнению А. В. Осипова профессионально важные качества спасателя обусловлены его индивидуальностью и формируются в процессе профессиональной деятельности.

Как субъекты деятельности, пожарные-спасатели развивают личностные качества, выражающиеся в склонности к риску и стрессоустойчивости. При этом по мере профессионального становления происходит уменьшение склонности к риску. В то же время повышается стрессоустойчивость сотрудников пожарно-спасательных формирований как развитие адаптации к профессии, к условиям профессиональной деятельности.

Склонность к риску и стрессоустойчивость находятся во взаимосвязи с эргичностью и пластичностью, что характеризует уровень потребности сотрудника в освоении предметного мира, жажду профессиональной деятельности, стремление и степень вовлеченности к умственному и физическому труду во время ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и легкость переключения с одного предмета на другой в экстремальных условиях. При этом отмечается быстрота перехода с одних способов мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой.

Профессиональная деятельность способствует развитию такого типа личности, у которого преобладают чисто мужские, маскулинные качества, связанные с развитием активности, мотивации достижения, выбором ситуаций, в которых можно реализовать физическую и социальную активность. Для них характерна активность позиции, высокий уровень жизнелюбия, уверенность в себе, позитивная самооценка, высокая мотивация достижения, высокая поисковая мотивация, уверенность и быстрота в принятии решений. Профессиональная деятельность способствует формированию типа личности, в котором маскулинные черты связаны с поиском ситуаций, направленных на реализацию жизненной активности человека [2].

Таким образом, для работы пожарным-спасателем необходим целый комплекс профессионально важных качеств, как индивидуально-динамических (быстрота реакции, эмоциональная стабильность и т. д.), так и личностных: смелость, готовность к риску, решительность и т. д. В то же

время профессиональная деятельность сотрудников пожарно-спасательных служб приводит к развитию их профессионально важных качеств, таких как стрессоустойчивость и мужественность.

Не смотря на серьезный профессиональный отбор кандидатов для работы в МЧС, постоянную психологическую подготовку действующих сотрудников, наблюдается в силу экстремальности профессиональной деятельности значительное ухудшение социально-психологической адап-

тации сотрудников спасательных служб и развитие у них процессов психической дезадаптации. В связи с чем, необходимо уделять особое внимание оказанию психологической помощи сотрудникам, которая должна быть направлена на нормализацию их психоэмоционального состояния, снятие травматических переживаний, посттравматических стрессовых расстройств, предотвращая дальнейшее снижение социально-психологической адаптации и профессиональной успешности.

Литература:

1. Кузнецова Л. Э. Влияние системы отношений личности на адаптационный потенциал сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации: дис. канд. психол. наук 19. 00. 01 / Л. Э. Кузнецова. — Краснодар, 2011. — 222 с.
2. Осипов А. В. Профессионально важные качества сотрудников пожарно-спасательных формирований на разных этапах профессионального становления: автореферат дисс. на соиск. ученой степени кандидата психологических наук / А. В. Осипов. — Ростов-на-Дону, 2009.

Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы

Лисеенко Виктор Иванович, аспирант
Тюменский государственный университет

Автор представляет обзорную статью в виде реферата, затрагивающую вопросы личностно-ориентированного подхода в обучении студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: образование, личностно-ориентированный подход, специалист, высшее учебное заведение

В современных условиях рынок труда характеризуется высоким спросом на мыслящих и высококвалифицированных специалистов, умеющих самостоятельно принимать грамотные управленческие решения. Этот спрос формируется непосредственно работодателями, заинтересованными в наличии у потенциального работника набора определенных качеств, способствующих развитию конкурентоспособности предприятия. В связи с этим предъявляются новые требования к организации процесса обучения студентов вузов, отличного от общепринятого классического подхода. Еще несколько лет назад в вузах нашей страны особенно провинциальных система обучения основывалась на незыблемых постулатах и стереотипах, характеризующихся обезличенностью обучающихся, т. е. отсутствие индивидуального подхода к студентам. При таких условиях студент выступает в качестве пассивного слушателя лекций (причем, зачастую потоковых), редко проявляет инициативу на семинарских занятиях, практически не участвует в дискуссиях. Весь процесс образования — рутинная, скучная работа, как для студентов, так и для преподавателей, которые мало контактируют друг с другом во время проведения занятий. Все это привело к тому, что назрела необходимость менять существующие механизмы образования, которые должны быть, в первую очередь, направлены на развитие

у студентов способности самостоятельно находить и анализировать информацию, осуществлять грамотную самооценку и получать новые знания. На наш взгляд, в основе современного образовательного процесса должен лежать подход, направленный на развитие личности каждого студента, т. е. когда в центре образовательного процесса находится сам обучающийся, а процесс обучения является познавательной деятельностью. В таком случае преподаватель и обучающийся будут работать в тандеме. Таким образом, результатом образования, основанного на личностно-ориентированном подходе, становятся сформулированные у студентов качества личности, которые обеспечивают дальнейшее эффективное принятие решений в своей будущей профессиональной деятельности [1].

Как справедливо отмечает доктор педагогических наук, профессор Алексеев А. Н. основным вопросом для любого педагога является вопрос о том, как обеспечить оптимальное и эффективное «пересаживание в голову» обучающегося нового знания, как сформировать те или иные умения и компетенции с учетом его личностного потенциала. Корректный ответ на поставленные вопросы, на наш взгляд, может быть дан, только если мы правильно понимаем психологические закономерности такого «пересаживания» и особенности внутриличностной работы по осво-

собранию нового знания. К сожалению, можно констатировать, что до сих пор педагоги работают с обучающимися как с «черным ящиком», подбирая методом проб и ошибок наиболее эффективные педагогические приемы, методы и технологии [2]. Возвращаясь к незыблемым постулатам и стереотипам системы обучения упомянутых во введении хочется остановиться на них по подробнее. Характеризуя отсутствие индивидуального подхода к обучению студентов в былые времена культивировались такие принципы как: источником для получения знаний является преподаватель, а носителем этих знаний — конспект, преподаватель «только» учит, а студент «только» учится, преподаватель должен знать ответ на любой вопрос, возникающий на занятии, преподаватель знает «как» и «что» должен отвечать студент. Важно отметить, что познавательная деятельность заключается в равном активном участии со стороны, как преподавателя, так и обучающегося. В процессе такой деятельности преподаватель не выполняет за студента задание, не указывает «что» и «как» делать, не решает за него проблемные задания, а дает ему возможность «осознать себя, разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам сделал выбор, принимал решения и отвечал за них» [1].

В советской дидактике проблемы «лично-ориентированного обучения» ставились и решались по-разному на уровне теории и практики. Декларативные установки на учет личностного фактора в идеологии и теории сопровождались рассмотрением личности учащегося как средства формирования в практике обучения определенного «винтика» системы.

Второй этап развития советской дидактики, который хронологически обычно связывают с 30–50-ми годами нашего столетия, характеризуется определенной сменой акцентов в «лично-ориентированной» проблематике. Сама по себе идея формирования самостоятельности учащихся, учета их индивидуальности и возраста при организации обучения продолжает декларироваться, но на первый план выходит задача вооружения учащихся системой научных предметных знаний. Требование учета личностного фактора нашло отражение в формулировании в этот период в качестве одного из основных дидактических принципов принципа сознательности и активности [3].

В последние 15–20 лет само понятие «личность» не просто стало одним из самых популярных понятий в ряде отраслей психологии, но и заняло прочное место в других направлениях науки и практики. Во время перестройки в образовании в России 1990-х гг. было заклеено позором так называемое «отчужденное обучение», ориентированное на знания, умения и навыки, и в качестве его альтернативы было выдвинуто личностное, или лично-ориентированное, обучение, направленное на развитие обучающегося. При этом подразумевалось, что оно имеет спонтанный характер (внутренне мотивировано), адекватно психологическим особенностям учащегося, способствует развитию его личности. Вопрос трансформации и разви-

тия системы обучения студентов в современном Российском вузе на сегодняшний день является перманентным явлением. Мир стремительно идет вперед. Крайне важны новые современные подходы в предоставлении знаний, например, такие как модель лично-ориентированного образования в высших учебных заведениях. Лично-ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу угла ставится личность обучаемого (студента), ее самобытность, самооценку, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Оно относится к модели инновационного, развивающего, творческого типа. Лично-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого студента, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Модель лично-ориентированного урока существенно отличается от других существующих моделей. В первую очередь, тем, что она предоставляет студенту большую свободу выбора в процессе обучения. В рамках системы не обучаемый подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а преподаватель, обладая разнообразными технологическими приемами, согласует методы работы с познавательным стилем обучения студента. Лично-ориентированное аудиторное занятие в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия «преподаватель — студент» [4].

В лично-ориентированной педагогике акцент делается на развитии личностного отношения к миру, деятельности, себе. Это предполагает не просто активность и самостоятельность, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Если в субъектной педагогике учащийся выступает как бы проводником идей учителя (а его действия необходимы для проверки того, насколько точно работает проводник), то в личностной он — творец и создатель себя и собственной деятельности. Его действия в этом случае выступают как то, что должно подвергнуться экспертизе не столько в плане верификации, сколько, говоря современным языком, на легитимность и достоверность личностной позиции. Как отмечают И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, высшим приоритетом в образовании «становится не столько приобретение учащимися и студентами большой суммы знаний, сколько развитие у них интеллектуального и творческого потенциала, позволяющего в дальнейшем продуцировать новое знание, которое в практическом воплощении послужит источником устойчивого развития государства, нации, позволит ей получить технологическое превосходство над другими странами [1]. Итак, Лично-ориентированное обучение (ЛОО) — это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно личностных функций или востребование его субъектного опыта [3].

Истоки идеи личностного подхода в образовании были заложены еще Сократом, Платоном, Аристотелем, Сенекой, Плулархом, Протагором и др.

Важную роль в развитии педагогической мысли античности сыграл Платон (427–547 гг. до н. э.), который полагал, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», т. е. учитывать личные склонности. Римский политический деятель, философ и писатель Сенека (4 г. до н. э. — 65 г. н. э.) считал, что образование должно формировать прежде всего самостоятельную личность («пусть говорит он (ученик) сам, а не его память»).

В эпоху Возрождения личностный подход к ученику нашел в развитии в гуманистических воззрениях Т. Мора, Т. Кампанеллы, Э. Каабе, Г. Х. Честертон, Ф. Рабле, М. Монтеля, М. Лютера и др. Английский мыслитель-гуманист Томас Мор (1478–1535) высказывал мысли о разностороннем развитии личности. Французский писатель гуманист Франсуа Рабле (1494–1553) едко и остроумно обличал пороки средневекового воспитания и обучения и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, в центре которого — духовное и телесное развитие личности. Мишель Монтень (1533–1592), французский философ и писатель разработал гуманистическую педагогическую программу, оказавшую сильное влияние на педагогику Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Канта, Л. Н. Толстого и других прогрессивных теоретиков, и практиков воспитания. Целью воспитания и образования Монтень провозглашал гармоническое совершенствование человеческой личности, выявление заложенных в человеке способностей. По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность к критическим суждениям.

В Новое время мысль о развитии личности, ее способностей как неперенной составляющей обучения и воспитания находят отражение в идеях Д. Дидро, К. А. Гальвеция, И. Г. Песталоцци, А. Н. Радищева, Ж. Ж. Руссо и др. Французские просветители — Денни Дидро (1713–1784) и Клод Адриан Гальвещий (1715–1771) признавали решающую роль воспитания и образования в становлении личности. Д. Дидро рассматривал воспитание и образование как равнодействующую силу между индивидуальным и социальным, а вот К. А. Гальвещий видел проблему общественных и природных факторов в воспитании несколько иначе. В трактате «О человеке...» (1773) он называет ребенка «материалом» для «лепки» задуманного воспитателем. Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) путем реализации своей педагогической теории разработал метод элементарного образования, который заключался в том, чтобы побудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке. Александр Николаевич Радищев (1749–1802), просветитель, писатель, философ, крупнейший представитель прогрессивной педагогической мысли России второй половины XVIII века, противник авторитарного воспитания. А. Н. Радищев вслед за Ж. Ж. Руссо выдвинул идею свободного развития ребенка в условиях семьи. Родители призваны направлять интересы и склонности ребенка, не прибегая к принуждению, тогда их союз будет основан не на родительской власти, а на естественной при-

вязанности и дружбе. Эти и другие прогрессивные педагоги стремились воспитать свободную личность, сделать ученика центром внимания во время обучения, предоставить ученику возможность активно познавать мир через самостоятельную, творческую деятельность. В XIX веке различные аспекты личностного подхода в воспитании и обучении рассматривались в педагогических системах К. Д. Ушинского («стремления»), И. Гербарта («интересы»), Л. Н. Толстого («свобода как принцип в обучении и воспитании, исключающий принуждение»), в идее единства и нераздельности душевной жизни в представлениях Н. И. Пирогова. В отечественной педагогике начала XX века идеи личностного развития и саморазвития ребенка продолжают развиваться в трудах педагогов и психологов П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого и др.

Петр Федорович Каптерев (1849–1922) главной целью образования провозглашает внутренние изменения, происходящие в ученике. Он говорит о «внутреннем процессе» как о конечной цели, о том, что «совершается в душе учащихся, что он переживает внутри себя, работает он над своим усовершенствованием или нет, развивается ли его способность самоуправления и сдержки или не развивается». Извечную гуманистическую идею превращения ребенка в центр педагогического процесса Павел Петрович Блонский (1884–1941) стремился облечь в строго научные формы, позволяющие перейти от прекрасного к истинному гуманному воспитанию

В 50–60-е годы XX века понимание личностного подхода определили представители направления гуманистической психологии Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, педагогическое воплощение идей которых оформилось как «гуманистическая педагогика», где центр внимания — уникальная целостная личность, которая стремится к самоактуализации, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор. Абрахам Гарольд Маслоу (1908–1970), американский психолог, ведущий представитель гуманистической психологии, исповедовал гуманистическую направленность образования. Главная задача педагогики, по Маслоу, «помочь человеку обнаружить в себе то, что в нем уже заложено». Центральной для Карла Роджерса (1902–1987) являлась категория самооценки: в результате взаимодействия ребенка со взрослыми и другими детьми у него создается представление о себе. Роджерс придавал огромное значение ситуациям межличностного общения людей, в частности учителя и учеников.

В 70–80-е гг. XX столетия в отечественной педагогике личностный фактор в обучении исследовали Н. А. Данилов, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, Х. Й. Лейментс, В. А. Сухомлинский, Д. Е. Эльконин и др. Плодотворной для личностного подхода оказалась модель содержания образования В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, включавшая четыре элемента культурного опыта. В этот период основной целью личностно ориентированного образования становится развитие личности учащегося. В дальнейшем развитие фи-

лософско-педагогических идей стало методологией лично-ориентированного обучения. Философия образования исследует лично-ориентированный подход с использованием категорий субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога. Игры, как форм проявления личности (Г. С. Батищев, В. Е. Кемеров, В. Н. Шердаков и др.). С точки зрения дидактики лично-ориентированное образование включает в себя категории цели, содержания образования, методов и технологий обучения, способов организации деятельности преподавания и учения, критериев эффективности образовательного процесса (Н. А. Алексеев, З. И. Васильева, И. А. Колесникова, С. Поляков, В. В. Сериков, М. Н. Скоткин и др.)

В последнее десятилетие XX века стали по-настоящему востребованы идеи лично-ориентированного обучения, развития творческих способностей каждого учащегося, формирование предметных и надпредметных умений у школьников. Таким образом, проанализировав историю становления и развития идей лично-ориентированного обучения показал, что ориентация на личность ученика в педагогике существует давно. Истоки идеи личностного подхода в образовании были заложены еще Сократом, Платоном, Аристотелем, Сенекой, Плутархом, Протагором и др. В эпоху Возрождения личностный подход к ученику нашел развитие в гуманистических воззрениях Т. Мора, Т. Кампанеллы, Э. Кабе, Г. Х. Честертон, Ф. Рабле, М. Монтеня, М. Лютера и др.

В Новое время мысль о развитии личности, ее способностей как неперенной составляющей обучения и воспитания находят отражение в идеях — Д. Дидро, К. А. Гельвеция, И. Г. Песталотти, А. Н. Радищева, Ж. Ж. Руссо и др. В XIX веке различные аспекты личностного подхода в воспитании и обучении рассматривались К. Д. Ушинским, И. Гербартом, Л. Н. Толстым, Н. И. Пироговым, Х. Манном, Дж. Дьюи и др. В XX веке идеи личностного развития и саморазвития ребенка продолжают развиваться в трудах педагогов и психологов П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого Н. А. Алексеева, З. И. Васильевой, И. А. Колесниковой, С. Полякова, В. В. Серикова, М. Н. Скоткина и др. [5].

Известные исследователи Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич считают, что «в целом можно говорить о существовании двух основных парадигм в современном образовании — формирующей (традиционной) и лично-ориентированной (гуманистической), каждой из которых присущ свой специфический набор частных парадигм, раскрывающих представление о цели, содержании и процессе воспитания и обучения». В нашем случае остановимся на лично-ориентированном подходе. с ориентацией учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию (лично-ориентированная модель образования) связанную с концепцией развивающего обучения. Учащийся рассматривается не как объект обучающих воздействий преподавателя, а как самоизменяющийся субъект учения. Среди направлений развивающего

обучения заслуживает внимания концепция обучения «через совершение открытия», разработанная американским психологом Джеромом Бруннером. В соответствие с ней учащиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения познавательных сил, влияющие на развитие продуктивного мышления. В настоящее время активно развивается теория организации исследовательской деятельности обучающихся. Проблемное обучение (в отечественной педагогике известны теории И. Я. Лернера, М. И. Махмутова) — активное развивающее обучение, основанное на систематическом использовании в обучении проблем и проблемных задач, в ходе решения которых обучающиеся учатся творчески применять знания и умения, в результате чего у них формируется опыт творческой деятельности [6].

Личностно-ориентированная модель образования состоит из следующих ключевых характеристик:

1. С точки зрения цели — это развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры;
2. С точки зрения знаний, умений и навыков — это средство развития личности;
3. С точки зрения положения обучающегося — это субъект процесса обучения;
4. С точки зрения основных дидактических средств — это диалог, полилог, сотрудничество, творческая учебно-познавательная деятельность;
5. С точки зрения аксиологической (ценностно-смысловой) основы — это потребности и интересы личности;
6. С точки зрения роли преподавателя — это позиционирование его как координатора, консультанта, помощника, организатора (менеджера);
7. С точки зрения получения основных результатов — это повышение уровня личностного развития, учебной самостоятельности, самоопределения и самореализации [6];

Определяя психологические характеристики личностного поведения или деятельности, Л. С. Выготский отмечал, что там, где человек чувствует себя источником собственного поведения и деятельности, он поступает лично. В этом контексте лично-ориентированное обучение должно быть построено таким образом, чтобы обучающийся или обучающиеся чувствовали себя его источником. Реализация этого принципа требует соблюдения нескольких условий.

Первое условие касается внутренней мотивации обучения учащихся. Необходимо иметь в виду, что, во-первых, обучающиеся далеко не всегда имеют внутренние мотивы, связанные с содержанием обучения. Их мотивы могут носить и чисто внешний характер, и быть внутренними, но мало связанными с обучением (общение с кем-то из курсников, желание доказать, что индивиду под силу овладеть той или иной профессией и (или) у него есть способности для усвоения трудного содержания). Во-вторых, учащиеся далеко не всегда осознают собственные, реально действующие мотивы (по терминологии А. Н. Леонтьева). Так, многие студенты искренне считают, что хотят зани-

маться тем или иным делом, работать в той или иной профессии. Однако часто бывает, что их реальные желания и стремления оказываются совершенно иными, они поступают в конкретный вуз на конкретный факультет потому, что им кто-то советовал там учиться или друг (подруга) решили туда поступать. В-третьих, в некоторых случаях мотивация обучения оказывается довольно тесно сплетенной со взаимоотношениями с преподавателями: значительная часть студентов не любит тот или иной предмет и не хочет его изучать потому, что, с их точки зрения, преподаватель этой дисциплины слишком строг, несправедлив или просто малопривлекателен для общения.

Второе условие касается создания предпосылок для реализации активности обучающихся. Обучение, как правило, строится в первую очередь с учетом деятельности преподавателя. При этом на деятельность обучающихся либо совсем не обращают внимания, либо она конструируется и проектируется в зависимости от особенностей активности педагога и предполагаемых результатов обучения. Именно поэтому студенты в некоторых случаях воспринимают себя не источниками обучения, а скорее объектами, на которые воздействует педагог. Это приводит к отрицательному отношению как к какому-то конкретному занятию, так и к обучению в целом.

Третье условие связано с наличием у обучающихся деятельности по контролю и оценке обучения. В педагогике высшей школы, так же, как и в педагогике других ступеней образования, стали традиционными контроль и оценка учебного процесса преподавателями. Существует довольно много учебных и методических пособий, в которых указывается, что в процессе обучения у учащихся должны формироваться контроль и оценка собственной деятельности, что предполагает несколько иное построение учебного процесса, чем существует сегодня. Таким образом, построение личностно-ориентированного обучения, т. е. обучения, в процессе которого происходит развитие личности человека, предполагает соблюдение трех условий, касающихся в первую очередь отношения обучающегося к самому процессу обучения [7]. Центральным звеном личностно-ориентированного профессионального образования является профессиональное развитие личности в процессе обучения, освоение профессии и осуществление профессиональной деятельности на высоком уровне. Объектами профессионального развития личности являются ее интегральные характеристики, среди которых выделяют социально-профессиональную направленность, компетентность, профессионально важные качества, психофизиологические свойства. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении студентов вуза осуществляется благодаря различным формам и методам организации учебного процесса, среди которых можно выделить: обучение в малых группах сотрудничества, организация дискуссий, ролевые и деловые игры, метод проектов, формирование критического мышления обучающегося, развитие способности к самооценке [8].

Как и масса преимуществ, личностно-ориентированная система обучения студентов имеет некоторые проблемы и недостатки. Существенные недоработки выделяются и в европейской системе образования. Ориентация вуза на личность, координация ее действий в выстраивании образовательного маршрута, академическая мобильность, безусловно, соответствуют требованиям студентоцентрированного подхода. Но напрямую возникает негативное следствие в увеличении сроков обучения европейских студентов. По результатам исследований, проведенных OEGD, это приводит к «большому проценту отсева, особенно на первых курсах, позднему вступлению на рынок труда (в возрасте 28–30 лет), уменьшению привлекательности для иностранных студентов, неоправданно высоким затратам...» [9].

Таким образом, практика широкого использования личностно-ориентированного подхода за рубежом и недолгая российская история позволяют выделить определенные преимущества и недостатки данного подхода в разных системах обучения.

Преимущества личностно-ориентированного образования в вузе:

- Учет индивидуальных особенностей каждого студента в процессе обучения (составление индивидуальных образовательных программ и учебных планов);

- Выстраивание студентами собственной индивидуальной образовательной траектории (возможность самообучения и самореализации);

- Индивидуальное планирование и выбор студентом предпочтительных модулей и интересных, и полезных для него дисциплин;

- Исключение дублируемых модулей, курсов, углубленно освоенных в школе;

- Оценка собственных достижений и успехов;

- Возможность освоения индивидуальных учебных программ в ускоренные сроки;

- Междисциплинарный подход;

- Глобальность образовательного пространства и широкий выбор возможностей;

- Академическая студенческая и преподавательская мобильность;

- Возможность совмещения обучения с работой;

- Отсутствие необходимости разработки преемственных образовательных программ.

Недостатки личностно-ориентированного образования в вузе:

- Слом профессиональных устоев и традиций;

- Уход от фундаментальности и всеохватности системы высшего образования;

- Рост непродуктивных издержек учебного процесса, отказ от бесплатного образования;

- Увеличение учебной занятости студента и усиление нагрузки преподавателя;

- Увеличение сроков обучения [9].

Хочется отметить то, что приведенные некоторыми авторами недостатки личностно-ориентированного подхода,

на наш взгляд всё-таки носят дискуссионный характер. Тем не менее, например, среди нерешенных проблем личностно-ориентированной технологии В. И. Андреев особо выделяет следующую: личностно-ориентированное обучение часто разрабатывается в отрыве от деятельности, а это приводит к тому, что личность и деятельность как бы искусственно разрываются, поэтому нужны и важны исследования с учетом деятельности, в которой личность развивается. Разрешение этого вопроса возможно в процессе реализации основных идей теории формирования приемов учебной деятельности, которая достаточно подробно (к сожалению, лишь для школьного возраста) разработана в психолого-педагогических и методических исследованиях (Е. П. Кабановой-Меллер, Н. А. Менчинской, Ю. К. Бабанского, О. Б. Епишевой и др.). В качестве системообразующего фактора, активизирующего самостоятельную деятельность учащихся, рассматривается проблема овладения учениками совокупности общеучебных приемов учебной деятельности («умение учиться»). В качестве основной задачи предлагается становление стиля учебной деятельности студента. В процессе этой работы расширяется не только «поле поиска» решения специальных задач, но и увеличивается личностная зона самообразования, самопознания, появляется возможность студенту выстраивать свою собственную образовательную траекторию.

Вопросы технологии личностно-ориентированного обучения в средней школе достаточно подробно рассмотрены в специальных исследованиях И. С. Якиманской, В. В. Серикова, Е. В. Бондаревской и др. Проблема применения личностно-ориентированного обучения в вузе, разработки его на технологическом уровне остается далеко не решенной. Рекомендации дидактического обеспечения личностно-ориентированного обучения в школьном курсе, разработанные И. С. Якиманской, В. В. Сериковым, в условиях высшей школы, на наш взгляд, могут быть сформулированы следующим образом:

— Государственный образовательный стандарт выбранной специальности должен быть доступен и абитуриенту, и студенту;

— Адаптированным вариантом рабочей программы по изучаемым предметам должен быть обеспечен каждый студент. Учебный план должен быть субъективно значимым для обучаемого и его усвоения, организация учебной деятельности должна учитывать актуальный уровень его личностного развития;

— Учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у студента оставалась возможность выбора учебных задач, заданий;

— Всячески поощрять и стимулировать студентов к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов переработки учебного материала, к формированию собственного стиля учебной деятельности;

— Особое внимание уделять формированию общенаучных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей студента;

— Не только оценивать конечный результат учебной деятельности, но и формировать самоконтроль в процессе учения, активизировать рефлексию мышления.

Выбрав в качестве основания требования к уроку с личностно-ориентированной направленностью, разработанные И. С. Якиманской, сформулируем критерии эффективности деятельности преподавателя на занятии с личностно-ориентированной направленностью:

— Готовность преподавателя изменить характер проведения занятия в зависимости от уровня компетенции аудитории;

— Представление учебного материала в различных формах: словесной, графической, условно-символической, мультимедийной, а также применение заданий в расширенном поле выбора;

— Создание положительного эмоционального настроения на работу всех студентов в ходе занятий;

— Сообщение в начале занятия не только темы, но и способов организации учебной деятельности в ходе занятия;

— Стимулирование студентов к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий [10];

Анализируя основы функционирования высшей школы, мы подчеркиваем приоритетное положение в этой системе парадигмы личностно ориентированного образования, которое подразумевает включение разнообразных механизмов личностного, профессионального и социального развития, использование возможностей субъектного опыта студентов в образовании. Важным в профессиональном плане является положение о том, что в контексте личностно ориентированного образования происходит ценностный сдвиг на личность и механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимые для становления самобытного человека, творческого специалиста. Существенным постулатом мы считаем идею о том, что именно личностно-ориентированное образование способно привести к реализации значимых целей — обеспечение индивидуального саморазвития студентов, оказание влияния на поступательное движение общества к социальным достижениям, устранение известных противоречий между рынком образовательных услуг и запросами рынка труда. Однако, самое главное заключается в том, что коренным образом изменяется представление о личности обучающегося, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономно, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т. п. Идеи личностно ориентированного подхода позволяют определить миссию современной высшей школы, которая представляет собой предназначение, ответственное государственное задание, от реализации которого зависит не только качество подготовки специалиста, но и выход научно-образовательной системы на новый качественный уровень; перспективы для вы-

пускников, связанные с определением новых направлений специализации, приводящих к личностной самореализации. Реализация миссии современной высшей школы обуславливает возможность полноценного освоения профессии, обеспечивает условия формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста. Но са-

мое главное — позволяет определить стратегию и тактику самораскрытия творческого потенциала человека в контексте профессионально ориентированного образования, что направляет многоаспектные самоизменения, деятельностно-практическое самообогащение и самоосуществление личности [11].

Литература:

1. Шерихова И. Е. Личностно-ориентированный подход к организации процесса обучения студентов вуза / Шерихова И. Е., Никитинская Е. Б. // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2010. — № 6. — С. 215–218.
2. Алексеев Н. А. Психология обучения: феноменология и алгоритмы / Алексеев Н. А. // Сборник: Развитие человека в современном мире материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. — 2016. — С. 8–18.
3. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. — Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. — С. 17–21.
4. Преснякова В. Н. Особенности личностно-ориентированного образования в начальной школе / Преснякова В. Н., Ромашева Е. А. // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2016. — № 29. — С. 119–123.
5. Гаврилова М. А., История развития идей личностно ориентированного обучения / Гаврилова М. А., Гесце В. Е. // по материалам сайта: <http://www.rusnauka.com> — URL: http://www.rusnauka.com/31_ONBG_2009/Pedagogica/54205.doc.htm (дата обращения: 01.04.2017).
6. Бабакова Т. А. Педагогика высшей школы: учебное пособие. — Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. — С. 69–70.
7. Личностно-ориентированное обучение // по материалам сайта: <http://www.grandars.ru> — URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/lo-obuchenie.html> (дата обращения: 26.03.2017).
8. Савицкая А. В. Личностно-ориентированный подход и условия его реализации при дистанционном обучении в вузе / Савицкая А. В. // Человек и образование. — 2010. — № 4. — С. 93–96.
9. Тиботкина Н. А. Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений // по материалам сайта: www.vmest.ru — URL: <http://vmest.ru/nuda/osobennosti-realizacii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-p/main.html> (дата обращения: 27.03.2017).
10. Медведева Л. М. Некоторые проблемы личностно-ориентированного обучения математическим дисциплинам в вузе / Медведева Л. М. // Сборник трудов межвузовской научно-методической конференции: «Непрерывная физико-математическая и компьютерная подготовка студентов в вузе». — Тюмень, 26–27 февраля 1999 г. — ТГНГУ. — С. 71–75.
11. Железкина И. И. Миссия современной высшей школы в контексте личностно ориентированного подхода / Железкина И. И. // Вестник Брянского государственного университета. — 2012. — № 1 (2) — С. 65–68.

Особенности субъективного благополучия обладателей татуировок

Новгородова Екатерина Федоровна, аспирант
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В статье представлены результаты эмпирического изучения субъективного благополучия. Выборку исследования составили 236 человек в возрасте от 16 до 43 лет. Контент-анализ представлений о благополучии обладателей татуировок продемонстрировал доминирующее значение аффективного компонента (счастье) для качества их жизни. В этой связи сравнивались уровень счастья и стратегии его достижения в контрастных выборках: люди, имеющие татуировки (n=114) и не имеющие таковых (n=122). Выявлено статистическое преобладание «несчастливости» в самоотчетах татуированных респондентов. Зафиксировано применение аддитивных форм поведения, а также их неэффективность для регуляции субъективного благополучия в среде обладателей татуировок.

Ключевые слова: благополучие, счастье, представления, стратегии, личность

В современной культуре остро стоит проблема удовлетворенности собственной внешностью: общество культивирует привлекательность, а отдельный человек повышенно озабочен своим видом и стремится к соответствию высоким стандартам физического Я. Одной из актуальных форм трансформации собственного тела в желаемое состояние, является нанесение *татуировок*. При этом данный способ либо отчасти игнорируется научным сообществом, либо перманентно интерпретируется как аномалия.

Замечено, что феномены телесности и благополучия напрямую связаны [4]. При этом по сей день отсутствуют исследовательские программы, вскрывающие специфику благополучия и представлений о нем среди обладателей татуировок. В этой связи нами было проведено эмпирическое исследование. Были обследованы 236 респондентов 16–43 лет (средний возраст $26,6 \pm 5,1$). Среди опрошенных лиц 114 человек сообщили о наличии татуировок (среди них 55,3% парней и 44,7% девушек), а 122 об их отсутствии на своем теле (45,9% — мужчины, 54,1% — женщины). Распределение испытуемых по этому признаку определило основные линии анализа и интерпретации эмпирических данных.

Для выявления специфики социальных представлений о благополучии людей, имеющих татуировки на своем теле, использовалась методика «Незаконченные предложения». Испытуемым предлагалось окончить фразу «Благополучие — это...». Обработка полученных данных осуществлялась методом контент-анализа Б. А. Еремеева [6]. Для статистической обработки данных были отобраны слова, наиболее часто встречающиеся в определениях респондентов (более 6 раз). Значимые корреляционные связи между семантическими единицами были использованы для построения «картины» житейских представлений о благополучии. Математическая обработка данных осуществлялась посредством χ^2 -критерия Спирмена с использованием пакета компьютерных программ SPSS Statistics 19. Всего было проанализировано 109 текстов, словарный массив которых включал 268 единиц, из них 13 слов (5%) были учтены в процедуре верификации данных.

В результате обнаружено, что благополучие в сознании обладателей татуировок представлено дискретно и неоднозначно, характеризуется необходимым наличием одновременно многих условий (рис. 1).

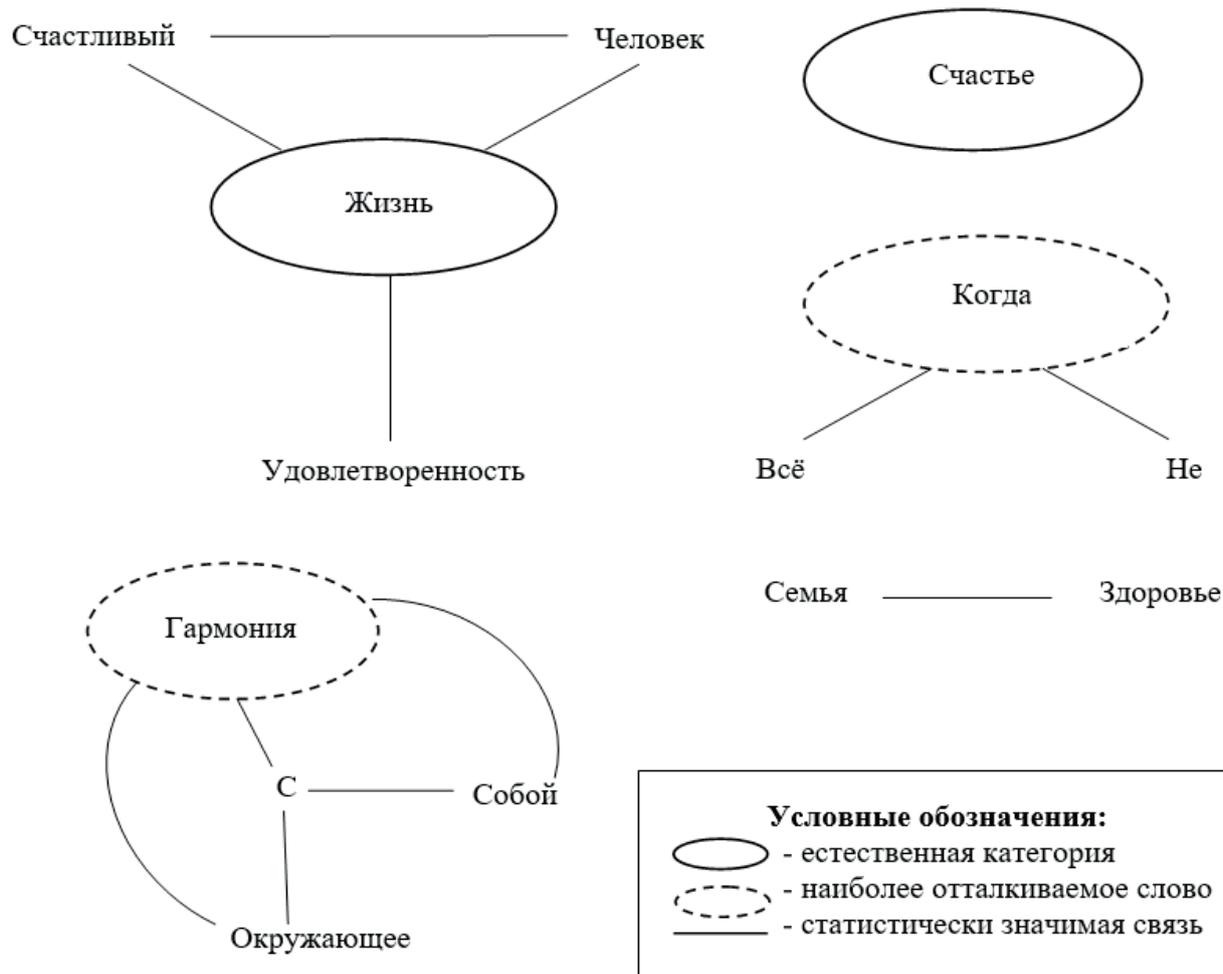


Рис. 1. Корреляционные плеяды слов, отражающие представления обладателей татуировок о благополучии

При определении стимула в проанализированных текстах выявлено пять смысловых блоков. Естественная категория «*счастье*» является изолятом и интерпретируется в соответствии со словарными толкованиями как «чувство и состояние полного, высшего удовлетворения». Это указывает как на превалирование эмоциональной составляющей в обеспечении субъективного благополучия респондентов, так и об исключении ими этого чувства из своего опыта. Категория *жизнь* является смысловым акцентом для двух корреляционных плеяд: «*жизнь* — счастливый — человек» и «*жизнь* — удовлетворенность». Обращает на себя внимание словарная связь, включающая категорию «*когда*» в качестве точки бифуркации («*когда* — всё» и «*когда* — не»), указывая как на вероятностный характер благополучия, так и на склонность к экстремизму респондентов. Равноценная словарная цепочка «семья — здоровье» сообщает о понимании испытуемыми благополучия через призму классических социально приемлемых ценностей. На дуалистическую интерпретацию стимульной категории указывает семантическая единица «*гармония*»: гармония внутри («*гармония* — с — собой») или гармония снаружи («*гармония* — с — окружающее»). Таким обра-

зом, категория «благополучие» представлена в сознании испытуемых, прежде всего, через гуманистические и экзистенциальные характеристики. Кроме этого, обнаруженные суждения в стиле «всё или ничего» указывают на целесообразность формирования позитивного мышления в среде обладателей татуировок.

Учитывая, что в результате систематизации представлений об изучаемом феномене замечена особая роль аффективной составляющей благополучия, далее применялась «Шкала субъективного уровня счастья» [7] для определения выраженности счастья в независимых выборках. В таблице 1 представлены данные о минимальной (Min) и максимальной (Max) оценке субъективного уровня счастья, среднем арифметическом показателе (M) и стандартном отклонении (Sd), дифференцированные для подвыборок. Это позволяет заметить меньший разброс оценок счастья со стороны людей, имеющих татуировки, и вновь судить о присущей им дихотомичности мышления. Кроме того, t-критерий Стьюдента продемонстрировал, что респонденты, которые нанесли на свое тело субъективно значимое изображение, более несчастны (достоверно при $p \leq 0,01$).

Таблица 1. Различия в выраженности субъективного уровня счастья для подвыборок

Группа респондентов	Описательные статистики				Уровень значимости различий
	Min	Max	M	Sd	
Есть татуировки	3	10	7,0	1,8	p<0,01
Нет татуировок	0	10	7,4	2,2	

Более подробная информация о выраженности счастья в сознании респондентов представлена в таблице 2. Эти результаты обнаруживают нормальное распределение данных, поскольку большая часть опрошенных лиц каждой

подвыборки демонстрирует средние показатели по диагностируемому параметру. И так, большая часть опитантов умеренно счастлива.

Таблица 2. Распределение данных по уровням выраженности счастья

Группа респондентов	Субъективный уровень счастья		
	низкий	средний	высокий
Есть татуировки	31%	60%	9%
Нет татуировок	18%	66%	16%

При этом зафиксирована асимметрия в пользу низких значений в группе людей, имеющих татуировки на своем теле. Поскольку 31% от подвыборки обладает низким уровнем выраженности признака, то каждый третий обладатель татуировок — глубоко несчастный человек. Такое большое число респондентов, сообщивших минимальные оценки рассматриваемого признака, наводит на размышления о высокой вероятности расстройств аффективного спектра личности.

Вместе с тем, в эксцентричной России презентация себя в качестве глубоко несчастного человека — это одна из социально одобряемых стратегий [2]. Здесь имеет место нор-

мативное давление для преувеличения своих страданий и постоянных жалоб на жизнь. Русские люди имеют негативные предубеждения о жизни и при ее оценке делают намеренный уклон в отрицательную сторону [1, 2]. При этом низкие оценки качества своей жизни не означают, что такая жизнь не нравится нашим соотечественникам: для русского народа характерно достижение счастья через страдание, доброжелательная тональность при восприятии бед и несчастья, а также печально-страдательная доминанта в своей судьбе [5]. Таким образом, полученные данные отражают общую ментальную специфику россиян, а также склонность к эпатажу и повышенной демонстративности татуированных опитантов.

Несмотря на возрастающий исследовательский интерес к стратегиям достижения и поддержания субъективного благополучия современной личности [3, 7], эмпирически не верифицированы эти особенности для интересующей нас социальной группы. В этой связи, а также для прояснения обнаруженных различий, далее анализировались страте-

гии достижения счастья лиц, имеющих на своем теле татуировки. Для этого респондентам был задан вопрос «Что Вы делаете, чтобы почувствовать себя счастливым?». В таблице 3 представлены результаты контент-анализа ответов и процентное распределение данных, дифференцированное для подвыборок.

Таблица 3. Частота употребления стратегий достижения счастья для подвыборок

Стратегии достижения счастья	Примеры высказываний	Группа респондентов	
		Есть татуировки	Нет татуировок
Созерцание	«занимаюсь музыкой», «мечтаю», «размышляю», «создаю новое»	22%	31%
Поиск социальной поддержки	«встречаюсь с друзьями», «езжу к родителям», «обнимаю мужа»	20%	23%
Гедонизм	«развлекаюсь», «ем вкусняшки», «устраиваю шопинг»	17%	13%
Перфекционизм	«пытаюсь изменить свои недостатки», «достигаю победы»	16%	13%
Принятие	«чувствую», «нахожусь в гармонии», «отслеживаю свои потребности»	12%	16%
Альтруизм	«помогаю людям», «волонтерство», «совершаю добрые поступки»	3%	4%
Аддиктивность	«употребляю наркотики», «выпиваю спиртные напитки», «курю травку»	7%	0%

Итак, для обеих выборок наиболее популярной стратегией оказалось познание мира с элементами сублимации (созерцание). Следующей по частоте использования респондентами способом регуляции аффективного аспекта субъективного благополучия является поиск социальной поддержки (социоцентричность). Специфичным для лиц, имеющих татуировки, является реализация аддиктивных форм поведения (7% высказываний) для поддержания своего благополучия (по t-критерию Стьюдента различия значимы при $p \leq 0,001$). С одной стороны, это может быть вызвано склонностью к девиациям, с другой — потребностью данной когорты производить впечатление на окружающих, с третьей — большей искренностью в ответах.

Для определения прогностической способности выявленных стратегий на изменения в уровне счастья респондентов, далее применялся регрессионный анализ данных. Результирующая модель ($R^2=0,334$, $p=0,007$) позволила обнаружить, что счастье людей имеющих татуировки позволяют предсказать такие стратегии по его достижению как «принятие» ($\beta=0,240$, $p=0,025$) и «поиск социальной поддержки» ($\beta=0,210$, $p=0,027$). При этом специфичная для них манифестная склонность к аддиктивности не обладает потенциалом влияния на константу. Действи-

тельно, употребление психоактивных веществ может лишь на время снять сознательные барьеры, не изменив реально существующего положения дел. Показательно высказывание одного из респондентов — «Я никогда не чувствовала себя счастливой, но алкоголь временами помогает мне забыть об этом» (18-летняя девушка с татуировками). Таким образом, показано не только наличие аддиктивных форм поведения в среде обладателей татуировок, но их пагубность для благополучия индивида.

Итак, в ходе проведенной научно-исследовательской работы выявлен ряд социально-психологических особенностей благополучия людей, обладающих татуировками, а именно: систематизированы их представления о благополучии, определены особенности субъективного уровня счастья и способов его достижения. Приходится констатировать, что большая часть полученных результатов характеризует современных россиян, поглощенных модными внешними атрибутами привлекательности и грандиозности, как не благополучную социальную группу. Однако вопрос о причинно-следственных связях остается открытым. Вероятнее всего, стремление усовершенствовать свою физическую оболочку путем нанесения татуировки, отражает кризисный этап в развитии личности.

Литература:

1. Diener E. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index // American Psychology. 2000. Vol. 55. No 1. P. 34–43.
2. Veenhoven R. Are the Russians as Unhappy as they say they are? // Journal of Happiness Studies. 2001. Vol. 2. No. 2. P. 111–136.

3. Бакина А. В. Субъективное благополучие и пути его достижения у девушек и юношей 15–17 лет // Формирование мировоззрения как фактор оптимизации качества жизни / под ред. И. Ю. Маховой. — Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ, 2013. С. 73–89.
4. Гончаров В. С. О связи феноменов телесности и благополучия в самосознании юношеского возраста // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. №. 5. С. 50–53.
5. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
6. Психологические условия оптимизации образовательного пространства гуманитарного вуза: монография / под ред. И. Ю. Маховой, В. А. Шмаковой, С. В. Яремчук. — Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ, 2010. — 192 с.
7. Яремчук С. В., Новгородова Е. Ф. Саморазвитие и субъективное благополучие современной молодежи: монография. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015.

Специфика гражданской идентичности учащихся-мигрантов

Новгородова Екатерина Федоровна, аспирант

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В статье представлены результаты эмпирического изучения молодежи, обучающейся в образовательных учреждениях Калининградской области (n=140). Сравнивались компоненты социальной идентичности среди коренных жителей региона, а также российских и зарубежных мигрантов. Обнаружена диффузия гражданской принадлежности в сознании учащихся-иммигрантов. Выявлена имплицитная концепция респондентов о совокупном образе гражданина РФ.

Ключевые слова: миграция, идентичность, безопасность, терроризм, экстремизм, образовательная система, Калининградская область

В современном мире четко прослеживается дуалистическая социально-политическая тенденция, конкретизированная в дихотомии «сепарация — унификация». Первая позиция, отстаивая национальную и религиозную уникальность, способствовала формированию угрожающих явлений экстремизма и терроризма. Сторонники альтернативных взглядов ориентированы на идеи толерантности и объединения мирового сообщества. Именно эта позиция материализовала миротворческое движение «Гражданин Мира» при поддержке Организации Объединенных Наций. Однако количество терактов неуклонно растет и, к сожалению, их сокращение не прогнозируется. Поэтому повышенного внимания требуют поликультурные и приграничные регионы, потенциально подверженные межэтническим конфликтам.

В России одной из территорий, развитие которой заслуживает особого интереса, является Калининградская область. Специфическое геополитическое положение этого региона определило многонациональный состав населения и, как следствие, угрозу государственной безопасности. Поэтому изучение социальной идентичности жителей области составляет актуальное направление научных исследований. В этой связи нами был организован сбор эмпирических данных на выборке из 140 человек в возрасте от 15 до 25 лет (48 парней и 92 девушки). Среди них приобретают общее образование — 60 человек, среднее профессиональное — 41, высшее профессиональное — 39.

Выбор молодежи в качестве объекта настоящего исследования обусловлен тем фактом, что именно молодое

поколение россиян составляет социальную группу, потенциально подверженную экстремизму [3] и вовлечению в террористические организации [1]. Кроме этого, психологически неблагополучные подростки-иммигранты чувствительней к проблемам национальной безопасности и террора [4]. Замечено, что оптимальным механизмом превентивного противодействия вербовке агентами международного терроризма является формирование в процессе обучения у детей-мигрантов устойчивой идентификации с принимающей страной [7].

При сборе социально-демографических данных о респондентах учитывались параметры «родная страна» и «родной город», составившие линии анализа и интерпретации получаемых сведений. Так среди опрошенных оказалось 68 уроженцев Калининградского региона и 72 мигранта (где 50% опрошенных идентифицирует родиной другую страну, еще столько же — альтернативный российский регион). Таким образом, сравнивались три контрастные группы: коренные жители Калининградской области (n=68), российские (n=36) и зарубежные (n=36) иммигранты. Стаж проживания переселенцев на обследованной территории варьируется от 2 месяцев до 12 лет.

Для определения идентификационных характеристик оптантов был использован тест М. Куна и Т. Мак-Партленда, т. е. им было предложено дать 20 различных ответов на вопрос, адресованный самому себе, «Кто я такой?». При интерпретации результатов анализировалось «социальное Я» опрошенных лиц. Процентное распределение полученных данных представлено в таблице 1.

В результате обнаружено, что в сознании совокупной выборки учащихся образ гражданина России представлен дискретно и неоднозначно. Смысловая цепочка «*имеет — гражданство — РФ*» придает сугубо формальные характеристики исследуемому понятию со стороны обследованной молодежи. Естественная категория «*должен*» является изолятом и интерпретируется в соответствии со словарными толкованиями как «*обязанность делать что-нибудь, подчиняться приказам*» [5]. Обращает на себя внимание словарная связь «*это — я — (не) человек*», сообщая одновременно не только достоверную гражданскую идентификацию большинства респондентов, но и переживание антигуманного отношения к россиянам. Бесспорно, это требует последующего анализа.

Для уточнения вербальных оценок, характеризующих отношение к собирательному образу гражданина России, далее применялся классический контент-анализ отдельно для текстов подвыборок. Был выделен ряд **оценок** (*позитивный* полюс высказываний: «это звучит гордо», «успешный человек», «удаль и смекалка», «человек мудрый»; *негативный*: «неудачник», «алкоголик», «среднестатистический мудака без будущего», «необразованный раб с завязанными глазами и ушами»; *амбивалентный*: «человек, который может все, но не имеет при этом ничего», «сам за себя, с этим бывает сложно», «раньше это звучало гордо, но сегодня это обычный человек») и большой массив **безоценочных** высказываний («это я», «человек», «родился в России», «имеет российский паспорт») в описании стимульной категории (таблица 2).

Таблица 2. Результаты контент-анализа описания гражданина России

Категория контент-анализа	Группа респондентов								
	I Коренные жители КО			II Российские мигранты			III Зарубежные мигранты		
	%	M	Sd	%	M	Sd	%	M	Sd
Позитивная оценка	20	0,0	0,2	5	0,1	0,3	10	0,1	0,3
Негативная оценка	15	0,0	0,2 ^a	25	0,2	0,4 ^{a c}	0	0,0	0,1 ^c
Амбивалентная оценка	20	0,0	0,2	25	0,1	0,4	50	0,2	0,4
Безоценочные высказывания	45	0,1	0,3 ^{a b}	45	0,4	0,5 ^a	40	0,4	0,5 ^b
Примечание: статистически достоверные различия категорий для подвыборок обозначены: «a» I<II, «b» I<III, «c» II>III (оценка по t-критерию Стьюдента)									

Качественно-количественная обработка полученных словарных массивов позволила продемонстрировать социальную специфику вербальных оценок изучаемого феномена. Так российские мигранты максимально негативно характеризуют россиян по сравнению с коренными жителями Калининграда ($p=0,023$) и с зарубежными мигрантами ($p=0,021$). Кроме этого в сообществе калининградцев зафиксирована минимальная выраженность безоценочных высказываний по сравнению с переселенцами из РФ ($p=0,014$) и других стран ($p=0,014$), т. е. вербальные оценки мигрантов менее предвзяты.

Итак, в ходе проведенного сравнительного исследования анализировались компоненты социальной идентичности и представления о гражданине России среди учащейся молодежи. Полученные эмпирические данные позволяют

описать специфику гражданской идентичности мигрантов, обучающихся в Калининградской области. В частности можно судить о ее диффузии у билингвов и о присутствии им безоценочном отношении к гражданам российского государства. Также лица, имеющие опыт смены региона проживания, характеризуются негативным отношением к россиянам. Обнаруженные сведения отражают травматизацию и кризис идентичности, характерные для *вынужденных* мигрантов [6], указывая на целесообразность оказания им психологической помощи. Вероятно, современная образовательная система не учитывает особенности и потребности членов территориально мобильных семей. Следовательно, проблема создания поликультурного образовательного пространства остается чрезвычайно актуальной.

Литература:

1. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Социально-психологические факторы вступления молодежи в ИГИЛ // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 16–28.
2. Исследование феномена психологической безопасности личности в условиях социально-экономической нестабильности / под ред. Е.В. Опеваловой. — Комсомольск-на-Амуре: Изд-во КнАГПУ, 2006. — 330 с.
3. Масалимов Р.Н., Габдулхаков Р.Б. Молодежный экстремизм: понимание и профилактика // Ceteris Paribus. 2016. № 10. С. 54–58.
4. Новгородова Е.Ф. Особенности национальной безопасности подростков, воспитывающихся в семьях иммигрантов // Молодой ученый. 2016. № 26. С. 594–597.

5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 100000 слов, терминов и выражений. М.: Изд-во: Мир и образование, 2016. — 1376 с.
6. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г. У. Солдатовой. М.: Смысл, 2002. — 479 с.
7. Симаева И. Н. Дети-мигранты в системе образования России: новый тренд научных исследований // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. №. 1. С. 84–90.

Наркомания как социальная проблема: осмысление с позиций психоанализа и экзистенциализма

Равочкин Никита Николаевич, кандидат философских наук, доцент
Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт

Статья посвящена наркомании как одной из глобальных социальных проблем современности. Автор осмысливает наркоманию с позиций психоанализа и экзистенциализма, как наиболее авторитетных междисциплинарных направлений изучения современных явлений.

Ключевые слова: наркомания, психоанализ, экзистенциализм, психотерапия, общество, социальные проблемы, человек, наркоман, наркотические средства

Медикаментозная зависимость год за годом становится все более сложной, едва ли преодолимой, проблемой современного общества, представляя собой угрозу стабильности российского социума, национальной безопасности, физическому и моральному здоровью молодежи. В современной России употребление наркотиков также становится одной из наиболее острых социальных проблем, что усугубляется тем, что с каждым годом возраст наркоманов молодеет [3]. Наркомания затрагивает все сферы жизнедеятельности человека: интеллектуальную, духовную, эмоциональную.

Лицо, употребляющее наркотические вещества, проще говоря — наркоман, представляет опасность для социума, поскольку происходит сужение его сознания, заинтересованное лишь в удовлетворении единственной потребности — поиска и приема наркотических средств. Солидаризуемся с В. И. Кокиным, что «развитие наркотической зависимости приводит к разрушению трудовой и поведенческой мотивации, следствием чего является постоянный отток рабочей силы из сферы материального и духовного производства» [4]. В психотерапии отсутствуют малейшие сомнения в многофакторном происхождении наркотической зависимости. Среди предпосылок к возникновению наркомании выделим три круга проблем: «содержание» самих наркотиков (их свойства и способы употребления); социокультурные факторы, формирующие/сформировавшие «личность» наркомана; индивидуальные психические особенности наркомана.

Обращаясь к психоанализу, как психотерапевтическому направлению, заметим, что главным фактором считается не сам прием наркотиков и не психологические, физиологические и социальные последствия этого употребления (как бы ни были они трудны в преодолении вместе/по от-

дельности), а в индивидуальном развитии, структуре личности и психодинамике наркомана, то есть в его внутренней проблематике. Поведение наркомана — это лишь верхушка айсберга, под которой скрыта тяжелая патология. Наркомания является психически детерминированным заболеванием, вызываемым искусственными средствами. Также это заболевание связывается с доступностью наркотических средств, обусловленных уже указанными ранее психическими предпосылками.

Психоанализ одновременно стремится к устранению симптома и внутреннему изменению потенциала личностного роста и развитию ума пациента. При этом он сосредоточивается на прослеживании причин человеческого страдания, утверждая, что причины индивидуальных проблем связаны с типичными особенностями проживания ситуаций и обусловлены ранее принятыми неосознанными решениями.

Осмысление наркомании не следует сводить к проблемам ее определения, злоупотребления, (как следствие) зависимости и обсуждению их в отрыве от психоанализа, который определяет наркоманию как внутреннее побуждение, сметающее все препятствия и не признающее ограничений стремление принять определенное вещество, не считаясь (а порой даже сознательно или бессознательно соглашаясь) с его вредными последствиями.

Психоаналитический подход по отношению к обозначенной проблеме приобретает особую ценность еще и потому, что среди массива исследований, медицинских, фармакологических, психологических, социологических, еще наличествует недостаточное количество работ, посвященных самой личности и индивидуальному развитию наркомана. Отдельные черты личности, индивидуальные и социокультурные данные об их развитии, лишь в редких

случаях интегрируются в единую картину личности, учитывая всю полноту психической структуры и патодинамики наркоманов, в чем и заключается преимущество психоанализа [2].

Вопрос о личной предрасположенности к использованию наркотических средств решается вполне однозначно лишь в случаях анализа патодинамического развития каждого наркомана. Наркомания, в отличие от нормальных влечений, сопряжена с навязчивой непреодолимостью, что, однако, не указывает на ясность картины болезни у конкретного наркомана. Четкость определения наркомании как психического заболевания оставалось неразрешенной проблемой вплоть до недавнего времени, которая разрешилась через установление ее связей с другими аналогичными заболеваниями.

Рассмотрим отношение к исследуемой проблеме в различных психоаналитических направлениях. Замечания основоположника психоанализа З. Фрейда насчет наркомании немногочисленны и не обладают системностью, но тем не менее имеют огромное значение при построении психоаналитической теории, образуя базис дальнейших рассуждений. В то же время эти замечания доказывают, что Фрейд не игнорировал наркоманию, посвящая ей время в контексте других размышлений. Так в работе «Сексуальность в этиологии неврозов» им выдвигается тезис, что наркотики прямо или косвенно становятся заменой недостаточного сексуального удовлетворения, а в труде «Остроумие и его отношение к бессознательному» он высказывает предположение, что хорошее настроение — неважно, возникает оно изнутри или вызвано интоксикацией — устраняет сдерживающие силы и делает доступными источники наслаждения, которые обычно подавлены. Отношение наркомании к другим видам патологии прослеживается в «Недомогании культуры», где Фрейд рассуждает о вопросах социологии и культурологии. Речь здесь идет о том, к каким методам в условиях определенной культуры обращаются люди для достижения счастья и недопущения страданий, но самым действенным способом является интоксикация. Эффект наркотиков в борьбе за счастье и избавление от горя столь часто оценивается как благо, что индивиды и даже целые народы «забронировали» им прочное место в экономике своего либидо, выражая им благодарность за ощущения удовольствия и за некоторую «независимость» от всего мира [1].

Общеизвестно, что с помощью такого эскейпизма, напрямую достигаемого такими «избавителями от забот», можно избавиться от пугающей реальности и найти убежище в собственном мире, богатым не духовно, но обладающего манящей сензитивностью. Стоит помнить, что именно эти свойства наркотиков определяют их опасность и вредоносность. Подытожим осмысление употребления наркотических средств в русле психоанализа: наркотические вещества способствуют высвобождению бессознательных конфликтов и тенденций. В ранних аналитических работах З. Фрейда прослеживается явный те-

рапевтический оптимизм и стремление, а через описание конкретных случаев более глубоко понять эту зависимость.

Рассмотрим проблему наркомании с точки зрения экзистенциализма. Первоначально экзистенциализм появился как направление в философии, возникшее в качестве попытки создания нового мировоззрения, отвечающего взглядам современного человека. Как специфическое направление возникает и формируется в момент кризиса рационализма, что натолкнуло людей на размышления о самих себе, своем существовании, месте и роли в мире, о ценностях, иницируемые людьми и ориентирующими их жизнедеятельность [2].

Сегодня экзистенциализм обособился не только как философское течение, продолжая развитие в трудах различных исследователей, предметом изучения которых является человек, но и как направление в психотерапии. Исходной точкой всякого знания является анализ конкретного бытия человеческой личности, которая рождается, затем, как говорят сегодня, «делает себя». Результатом процесса само (со) творения является совокупность собственных действий и поступков.

Кем станет личность? Это определяется его индивидуальным выбором в конкретной ситуации, но явно не чередой каких-либо внешних или даже внутренних причин (*авт. — хотя здесь, конечно, не стоит забывать и про уровень субъективного контроля*). Согласно экзистенциальной психологии человек просто существует, поскольку нет никакой природы, определяющей его способ жизни и жизненный стиль, отсутствуют нормы и предписания, задающие должное поведение на протяжении всей его жизни. Применительно к нашей проблеме замечаем, что наркомания будет являться индивидуальным выбором каждого отдельного человека. Употребление наркотических средств или отказ от такого человек выбирает самостоятельно, но именно от этого выбора зависит будущая траектория его существования, которое, согласно С. Кьеркегору, может быть неподлинным и подлинным [5].

Неподлинное существование характеризуется как среда, противостоящая человеку, в которой он забывает свою сущностную определенность. Современное положение человека в обществе представляется безликим существованием среди серой массы людей, а отдельный индивид не больше, чем деталь в этом социальном механизме, оказавшаяся под чуждыми и неподлинными формами собственного существования. Неподлинное существование приводит усредненности. Такая реальность нивелирует личность, каждый уже сам программирует себя стать похожим на других, не желая выделяться из толпы. В результате это приводит к широкому распространению аддикций, одной из наиболее опасных среди которых является наркомания, ведущая к серьезному урону организма и невозможности найти ответственных за собственные поступки. У человека появляется страх/стыд за выбор собственных ценностей, за принятие собственных решений, поэтому он пытается рационально истолковать свои действия объек-

тивными обстоятельствами, скрыться за конкретной социальной ролью. Это и есть неподлинное существование, выбираемое человеком в условиях «свободы».

Подлинное существование (экзистенция) представляет собой особый вид существования, открывающий возможность выхода за пределы повседневности, переход от неподлинного к подлинному существованию. К экзистенциальной коммуникации человек приходит только в результате предварительного сосредоточения в самом себе, осознания своих действительных устремлений и желаний. Обретая себя как экзистенцию, человек впервые обретает и свою свободу, которая заключается в формировании себя каждым своим действием и поступком. Человек изначально свободен, так как с самого рождения он не ограничен никакими установками, рамками, предписаниями. Человек делает свободный нравственный выбор. Выбор, который каждый человек вынужден делать постоянно, определяется личной ответственностью. Свобода означает ответственность, которая лежит на самом человеке за его существование, за то, кем он станет, каким содержанием наполнит

свое существование. свобода — это, прежде всего, ответственность. Человек, познавший экзистенцию не примет решения разрушить высшую ценность — жизнь, по средствам принятия решений за которые не сможет понести ответственность. Такому человеку, что логично, совершенно не присуще становление себя на поприще наркомании.

Не будучи представителями фармации и клинической медицины, мы позволим себе заявить, что только лишь использование только медикаментов при профилактике и лечении наркомании не приведет к преодолению зависимости, поскольку установлено, что эта болезнь имеет и психический фундамент. Лишь синтез медикаментозного метода и поиск психических корней проблемы в каждом отдельном случае даст положительный результат. Таким образом, в настоящей работе заявленная проблема исследована с позиций психоанализа и экзистенциальной психотерапии, что не исчерпывает возможность ее изучения с позиций других концепций, способствующих выработке последующего комплексного подхода в осмыслении наркомании как социальной проблемы.

Литература:

1. Гай П. Фрейд. — М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2016. — 960 с.
2. Грицанов А. А. Новейший философский словарь. — Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
3. Исангулова Д. Р., Залалова А. А. Наркоманы в России молодеют // Контентус. — 2013. — № 11 (16). — С. 17–19.
4. Кокин В. И. Личность наркомана: проблемы отчуждения (социально-философский аспект) // Отечественный журнал социальной работы. — 2011. — № 1. — С. 69–77.
5. Мерзлякова Н. Н. Проблема «подлинного существования» в экзистенциальном проекте С. Кьеркегора // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. — 2009. — № 2. — С. 438–444.

ПЕДАГОГИКА

Влияние условий перинатального периода на развитие ребенка

Артемяева Жанна Галимжановна, кандидат педагогических наук;

Поздеева Марина Сергеевна, студент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Данная статья посвящена рассмотрению влияния патологических факторов на внутриутробное развитие ребенка. Среди многочисленных факторов, которые способны вызывать различные формы патологических реакций в организме матери и плода, наибольшее значение имеют: лекарственные препараты, физические факторы внешней среды, соматическая патология матери, инфекционные заболевания, резус-конфликт, вредные привычки, нарушения в системе мать — плацента — плод.

Ключевые слова: антенатальная охрана здоровья, беременность, внутриутробное развитие, врожденные аномалии, гемолитическая болезнь, лекарственные препараты, плод, тератогены, фетопатии, эмбриопатии

В последние десятилетия активно изучается развитие ребенка в рамках взаимодействия с матерью, как единой системы. Несомненно, что основы здоровья закладываются в период пренатального фило- и онтогенеза. Заболеваемость и гибель зародышей и плодов на сегодняшний день достаточно высока. Пренатальные болезни и генетические дефекты ведут не только к спонтанным абортам, выкидышам, но и преждевременным родам, дизонтогенезу, пренатальным заболеваниям.

Интерес к пренатальной патологии возрастает и в связи с тем, что развитие зародыша зависит не только от сложности системы «мать-плод» и условий внешней среды, наследственности, но и от состояния здоровья матери. На сегодняшний день недостаточно изучены реактивные свойства зародыша на различных этапах пренатального развития и механизмы дизонтогенеза.

Пренатальная патология очень многообразна, поэтому очень затруднительна ее нозологическая интерпретация. Перечень «врожденных аномалий» в МКБ-10 занимает 60 страниц без внутринозологической характеристики, а болезни и состояния, возникающие в пренатальном периоде, можно найти в 9 классах МКБ-10.

Все развитие, начиная от созревания половой клетки до рождения зрелого плода, делят на два периода — период прогенеза и период киматогенеза. В период прогенеза возможно возникновение патологии гамет — гаметопапии. Патологии гамет могут стать источником наследственных пороков развития или заболеваний, проявляющихся на разных этапах внутриутробного и внеутробного развития. Период киматогенеза делится на три периода: бластогенез, эмбриогенез, фетогенез. Патология первого периода называется бластопатией. Она может проявиться в нарушении имплантации, различных тяжелых пороках разви-

тия плода и плаценты. К патологии второго периода — эмбриогенеза, относят врожденные пороки развития, которые охватывают систему или системы органов. Третий период — фетогенез, его патология носит название фетопатии. Которые в свою очередь, делятся на инфекционные и неинфекционные. [2, с. 95]

Вредные факторы, вызывающие аномальное развитие плода, называются тератогенными. Тератогенез — это возникновение пороков развития у плода под действием тератогенных агентов (радиация, химические, лекарственные вещества, инфекции). Тератогенные эффекты могут проявляться как анатомическими дефектами, так и генными или цитогенетическими нарушениями. Тератогенным считается такое влияние, которое приводит к пороку развития плода или эмбриона, развивавшегося до этого нормально.

Среди повреждающих факторов, которые могут действовать на внутриутробное развитие плода, начиная с момента зачатия, можно выделить: лекарственные препараты, физические факторы внешней среды, соматическая патология матери, расстройство плацентарного кровообращения, резус — конфликт, вредные привычки, инфекционные заболевания у матери, родовые травмы. Особенно неблагоприятное воздействие этих факторов во время созревания половых клеток родителей, момент оплодотворения и в первые месяцы беременности — у эмбриона и плода возникают тяжелые пороки развития, часто беременность прерывается [2, с. 96].

В настоящее время около 80 % женщин во время беременности получают различные лекарственные вещества. Вред, наносимый лекарственными средствами, зависит от его фармакологического действия, дозы, а также стадии развития плода. Нарушения развития эмбриона или его смерть возможны, если лекарственные средства приме-

няют незадолго до зачатия. После 11 дня начинается органогенез, поэтому применение лекарственных препаратов в I триместр беременности нежелательно, в связи с высоким риском формирования врожденных аномалий. Между 4-й и 9-й неделями беременности лекарственные средства обычно не вызывают серьезных врожденных дефектов, но могут нарушать рост и функционирование нормально сформированных органов и тканей. Структурные дефекты после 9 недели, как правило, не возникают. Потенциал тератогенного действия лекарственных средств зависит от многих факторов, прежде всего от состояния плацентарного барьера. Таким образом, лекарственные средства назначать беременным необходимо только по определенным показаниям, кроме того необходимо учитывать его фармакодинамику в организме матери и плода [4, с. 252]

Для беременных представляют высокий риск такие физические факторы внешней среды, как радиация и действие химических веществ. Нарушения развития плода в основном зависят от срока беременности с момента воздействия повреждающего агента и его концентрации в организме. Физические факторы (электромагнитное излучение, ультразвук, гипотермия, гипертермия) могут оказывать тератогенное, мутагенное и канцерогенное воздействие. Указанные эффекты могут наблюдаться как у лиц, подвергшихся повреждающим физическим воздействиям, так и у их потомства. Отдельные осложнения проявляются сразу после воздействия, другие (тератогенный эффект) — в более отдаленные сроки. Такие отдаленные эффекты, как злокачественные опухоли и аномальное развитие органов и систем, могут быть обусловлены цитогенетическими нарушениями в половых или аутосомных клетках, а также генными мутациями [3, с. 424].

Ионизирующее излучение. Особенно опасно облучение всего материнского организма или матки (плода). Облучение на доимплантационной или ранней стадии имплантации приводит к гибели эмбрионов. На любой последующей стадии облучение вызывает задержку развития и пороки. ЦНС особенно чувствительна к облучению на всех стадиях эмбриогенеза, и последствиями этого являются микроцефалия и умственная отсталость. Любая доза облучения вредна для человека в любой период, но особенно во время внутриутробного развития. Поздние эффекты облучения даже небольшими дозами проявляются злокачественными заболеваниями или различными изменениями в наследственном аппарате [2, с. 105].

Гипоксия плода и новорожденного до сих пор является основной причиной перинатальной заболеваемости и смертности. Частота гипоксии плода и новорожденного составляет 5–10% всех родов. Исходы характеризуются поражением ЦНС различной степени: от легких функциональных, проходящих до тяжелых с анатомическими изменениями и смертью. Промежуточные между ними состояния с необратимыми изменениями (различные неврологические нарушения, умственная отсталость и др.) могут наблюдаться как при тяжелых и продолжительных

формах гипоксии, так и при кажущихся по клиническому течению легкими и кратковременными. Нервно-психические заболевания у 80% детей обусловлены или связаны с перинатальной гипоксией. [3, с.427].

Плацентарная недостаточность. Многосторонняя функция плаценты обеспечивает взаимодействие организмов матери и плода, направленное на нормальное течение беременности и развитие плода. Различным отклонениям в развитии плода и новорожденного предшествуют функциональные и анатомические нарушения плаценты, что называется плацентарной недостаточностью. В основе ПН лежит нарушение маточно-плацентарного кровотока как вследствие снижения притока крови, так и вследствие уменьшения ее оттока. В последующем развиваются инфаркты, отек и преждевременная отслойка плаценты. Перечисленные изменения при плацентарной недостаточности оказывают тератогенное воздействие на плод, а также нарушают барьерную функцию плаценты, что способствует трансплацентарному переходу различных агентов, в свою очередь обладающих тератогенными эффектами. Как правило, ПН сопровождается задержкой или прекращением развития плода. В зависимости от выраженности снижения доставки к плоду кислорода выделяют три последовательных этапа: гипоксемию, гипоксию и асфиксию. [3, с. 419].

Резус-конфликт возникает при беременности женщины с отрицательным резусом, если кровь у плода — резус-положительная. В первую очередь поражается центральная нервная система плода, печень, почки и сердце, в полостях и тканях его накапливается жидкость, которая препятствует нормальному функционированию органов и систем вплоть до внутриутробной гибели в тяжелых случаях. Гемолитическая болезнь новорождённых развивается преимущественно в результате несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповым антигенам. Гемолиз эритроцитов плода и новорождённого приводит к гипербилирубинемии и анемии, вследствие чего могут повреждаться структуры головного мозга.

Алкогольный синдром плода или алкогольная эмбриофетопатия, возникает у детей матерей, систематически принимающих во время беременности алкоголь. В клиническом течении АСП выделяют четыре основных синдрома: 1) задержка внутриутробного развития; 2) дисфункция ЦНС с нарушением умственного развития; 3) черепно-лицевые дисморфии; 4) врожденные пороки развития. Повреждения ЦНС выражаются в развитии микроцефалии, нарушениях интеллекта, состояния возбуждения. Сравнительно часто встречаются врожденные пороки сердца, неправильное развитие верхних и нижних конечностей. Перинатальная смертность при данном синдроме высокая, поэтому систематическое употребление алкоголя во время беременности является фактором высокого риска развития перинатальной патологии.

Не менее опасно и табакокурение беременной, которое приводит к нарушению плацентарного кровообращения. Наиболее выраженное токсическое воздействие нико-

тин оказывает на нервную и сердечно-сосудистую системы. Основными клиническими проявлениями «табачного синдрома» плода являются задержка внутриутробного развития, дыхательные нарушения и гипоксическое поражение ЦНС.

Употребление наркотиков во время беременности может привести к развитию врожденных пороков ЦНС, мочеполовой системы, самопроизвольному выкидышу, отслойке плаценты. Для детей, рожденных от матерей наркоманок, характерны повышение нервно-рефлекторной возбудимости, судороги [1, с. 46].

Инфекционная патология плода возникает при попадании микроорганизмов от беременной к плоду. В нашей стране принята классификация ВУИ, в которой в I группу объединены все вирусные заболевания эмбриона и плода, а во 2-ю — заболевания плода, вызванные бактериальной флорой. Клинические проявления и тяжесть течения ВУИ зависят от вида возбудителя, его вирулентности, массивности обсеменения, уровня иммунной реактивности организма и стадии инфекционного процесса у беременной, срока гестации в момент инфицирования, путей проникно-

вения возбудителя в организм беременной. При ВУИ, возникших в первые 3 мес. беременности, соответствующие периодам органогенеза и плацентации, возникают инфекционные эмбриопатии, для которых характерны истинные пороки развития, первичная плацентарная недостаточность, неразвивающаяся беременность, самопроизвольные выкидыши. В случае возникновения ВУИ после 3 мес. гестации развиваются инфекционные фетопатии, которые сопровождаются внутриутробной задержкой роста плода, формированием вторичной плацентарной недостаточности, возникновением дизэмбриогенетических стигм, собственно инфекционным поражением плода. [1, с. 36].

На этапе планирования беременности и в течение первых трех месяцев необходимо полностью воздержаться от каких-либо вредных воздействий, чтобы предотвратить возникновение врожденных аномалий. Необходимо заблаговременно проводить весь комплекс профилактических мероприятий, обеспечивающих нормальное течение беременности. В течение беременности необходимо также осуществлять наблюдение за организмом матери и плода в динамике.

Литература:

1. Акушерство: Национальное руководство [Текст] / Под ред. Э. К. Айламазяна, В. И. Кулакова, В. Е. Радзинского, Г. М. Савельевой. — СПб.: СпецЛит, 2009. — 528 с.
2. Акушерство и гинекология: клинические рекомендации / под ред. В. И. Кулакова. — М., 2006.
3. Акушерство: учеб. пособие / Вл. И. Дуда, В. И. Дуда, О. Г. Дражина. — М.: Издательство Оникс, 2007. — 464 с.
4. Мама и малыш / под ред. А. Д. Макацария, С. В. Кузнецова — М.: ОЛМА — Медиа групп, 2006.

Обратная связь на уроках химии и физики

Касымова Баян Шапикеновна, учитель физики;

Аужанова Айгерим Казбековна, учитель биологии и химии

ГУ «Комплекс «Музыкальный колледж — музыкальная школа-интернат для одаренных детей» г. Павлодара (Казахстан)

Обновленный подход в системе образования требует от учителей нового подхода к процессу преподавания. Об этом не раз говорилось и на уровне курсов, слушателями которых стали многие учителя Казахстана. Обновления в системе образования нужны, так как «... преобразования в системе общественных отношений оказывают влияние на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на реалии нового исторического этапа и должны соответствовать потребностям развития экономики в целом». [1]

А реалии современности требуют от учителя и нового подхода к процессу преподавания: учитель 21-го века — это не просто учитель, который дает знания в соответствии с установленными стандартами; а это такой учитель, который творчески подходит к своему делу. Это учитель, который рефлексирует свою деятельность. Это учитель, кото-

рый в неудачах ученика винит не его (ученика), а прежде всего себя. Это учитель, который делает выводы, ищет новые пути для достижения успехов учениками при изучении той или иной темы.

«Обратная связь в образовательном процессе — это процесс получения информации о состоянии самого образовательного процесса и его участников. С помощью этой информации можно диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, корректировать свои действия, методики и задания с учётом индивидуальных достижений каждого ученика и всего класса в целом». [2]

Для успешного продуктивного учебного процесса на каждом уроке после каждого задания необходима обратная связь. Обратная связь будет действительно эффективной, если изначально учитель совместно с учениками (или сам учитель) определит, по каким критериям будет

оценено задание. Ученик должен знать, что он должен сделать, чтобы получить хорошую отметку. Он (ученик) должен знать алгоритм своих действий. Так, например, на уроках физики и биологии мы к выполнению того или иного задания предлагаем определенные действия. В качестве образца предлагаем следующий пример (предмет: физика):

Задача. Определите массу гранитной глыбы объемом $2,5\text{ м}^3$, если плотность гранита равна 6 г/см^3 . (6500 кг)

Для успешного выполнения задания предлагаем ученикам следующие критерии:

- написал условие задачи — 1 балл
- перевел в систему СИ — 1 балл
- написал основную формулу — 1 балл
- выполнил преобразования формулы — 1 балл
- высчитал правильный ответ — 1 балл

Итого: 5 баллов.

Критерии оценивания: 5 баллов отметка «5»; 4 балла — «4»; 3 балла — «3»; 1–2 балла — «2». После формативного (формирующего) оценивания окончательная отметка в журнал не ставится, а дается возможность заново поработать над подобными задачами. Но в таком случае обязательным является обратная связь, которая (в этом случае) дается учителем. Так, ученику, чья работа была оценена на «2», была дана учителем такая обратная связь:

«Для успешного выполнения подобных задач тебе необходимо:

1. Определить, какие физические величины даны в задаче
2. Вспомнить основную формулу для расчета физической величины. (Вспомните магический треугольник)
3. вспомнить формулу вычисления плотности вещества
4. Правильно сделай вычисления, для этого вспомни таблицу умножения.
5. В случае необходимости подойди к учителю для дополнительной консультации».

На уроке химии ученикам 8-го класса было предложено следующее задание:

1. Установите соответствие между веществом и его свойствами (правильные ответы вставьте в таблицу ниже):

Вещество	Свойства вещества
А) растительное масло	1) растворимое
Б) поваренная соль	2) притягивается магнитом
В) уголь	3) источник тепла
Г) железо	4) легче воды
	5) сладкое на вкус

А	Б	В	Г

2. Какие из перечисленных пар веществ существуют в газообразном состоянии при обычных условиях:

- 1) кислород, углекислый газ;
- 2) вода, воздух;
- 3) нефть, бензин;

4) пропан, азот

3. Какое вещество соответствует описанию — твердое вещество красноватого цвета, хорошо проводит электрический ток, хорошая пластичность позволяет изготавливать из него тонкую проволоку: а) медь; б) алюминий; в) натрий; г) серебро

4. По каким двум свойствам поваренную соль можно ошибочно принять за сахарный песок.

Свойство 1 _____

Свойство 2 _____

При этом были предложены следующие критерии:

- умеет определять наличие определенных свойств смеси по известному составу;
- знает различные виды состояний вещества;
- умеет сопоставлять свойства различных веществ.

После анализа работ была дана обратная связь.

Задания 1 и 2 выполнены верно, но подумай над заданиями 3 и 4, а для этого тебе необходимо:

1. Прочитать о свойствах натрия, серебра;
2. Повторить свойства поваренной соли;

Думаем, получив такую обратную связь, у ученика появится желание поработать над своим пробелом.

Подобная работа поможет ученикам сделать самооценивание, взаимооценивание, создаст оптимальные условия для рефлексии учащихся. А учитель получит ответы на волнующие его вопросы: «Как усвоили материал его ученики?», «На каком этапе возникли проблемы?», «Что помешало ученику дать полный ответ на поставленный вопрос?»

Важно учителю помнить: конструктивная обратная связь очень важна для ученика. Именно через обратную связь, через рекомендации, которые дает учитель, ученик понимает, над чем ему еще надо работать, чтобы понять тему, чтобы решить задачу... Главное, чтобы ученик понял ошибки, исправил их.

Виды обратной связи могут быть самыми разнообразными: устные комментарии, ответы на вопросы ученика, записи (письменная форма) после проверки письменных работ. Можно использовать и современные средства общения: электронную почту, чаты.

Обратная связь может осуществляться в ходе наблюдений, работы над ошибками, в процессе выполнения заданий. Обратная связь важна во время подготовки к контрольным (зачетным) работам. При этом «главной функцией обратной связи обратной связи является функция воздействия на образовательный процесс с целью повышения его эффективности и комфортности». [2]

Надо обратить внимание и на признаки обратной связи: открытость, своевременность, систематичность. Так, обратную связь ученикам можно дать после выполнения задания. Некоторые задания можно проверить в считанные минуты. Тут же ученику можно дать возможность исправить недочеты, подсказав, над чем надо поработать, на что надо обратить внимание. Выставленная «тройка» не даст положительного эффекта. А обратная своевременная об-

ратная связь позволит ученику поверить в себя, в свои возможности.

Обратная связь может быть направлена от учителя к ученику (учитель дает рекомендации), от ученика к ученику (в ходе взаимооценивания ученики дают конструктивную критику), от учителя к родителю (учитель дает совет, рекомендует).

«Обратная связь — процесс двусторонний, предполагающий получение и изучение мнений обучаемого и обучающего. В зависимости от ответов учеников может происходить корректирование этапов и содержания урока. Обратная связь позволяет учителю получить представление о динамике и полноте процесса овладения знаниями и развития обучаемых, а учащимся — оценку своей деятельности, советы по ее корректированию, благодаря информации о недостатках и достижениях». [3]

Чем полезна обратная связь для учителя? Обратная связь позволяет учителю обратить внимание на методы и приемы, которые, возможно, не дают положительного результата. Учитель вносит изменения в процесс преподавания, чтобы улучшить его. Через обратную связь учитель узнает, на каком этапе развития находится его ученик. В ходе обратной связи учитель разрешает спорные вопросы, сообщает ученику о конкретных действиях, которые позволят в дальнейшем ученику достичь цели.

Литература:

1. Концепция развития образования Республики Казахстан. Электронный ресурс: <http://old.unesco.kz/rcie/data/консерсия.htm>
2. Роль обратной связи в образовательном процессе. Электронный ресурс: <http://www.openclass.ru/node/143936>
3. Организация обратной связи на уроках математики. Электронный ресурс: <http://for.serpumc.msk.ru/phpBB3/download/file.php?id=596>

Что получает ученик от обратной связи? Ученик после получения обратной связи имеет представление о том, над чем ему предстоит работать, что надо выучить, прочитать... Ученик узнает о своих проблемах. Ученики благодаря инструментам обратной связи смогут сделать самооценивание и взаимооценивание

Примеры обратной связи, использованные на уроках физики и химии:

1. Учитель в конце урока предлагает ответить на вопросы
2. Учитель в начале урока предлагает найти соответствия, в конце урока предлагает пересмотреть свою работу.
3. Образец работы
4. Алгоритм действий над тем или иным заданием.

Надо помнить, что обратная связь должна происходить в атмосфере взаимопонимания, взаимоуважения, без всяких нравучений и упреков. При этом основная цель обратной связи — эффективное качественное обучение учащихся

Итак, обратная связь — «это процесс получения информации о состоянии самого образовательного процесса и его участников. С помощью этой информации можно диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, корректировать свои действия, методики и задания с учётом индивидуальных достижений каждого ученика и всего класса в целом». [2]

Роль фонетической зарядки на уроках английского языка

Белая Наталья Николаевна, учитель английского языка
МОУ «Бродокалмакская СОШ» (Челябинская область)

Фонетическая зарядка — специальное тренировочное упражнение в произношении, предупреждающее забывание фонетического материала, рассчитанное на 2–6 минут и планируемое на любом этапе урока, где это методически целесообразно. Фонетическая зарядка незаменима при становлении не только произносительных, но также и лексических навыков.

На самом раннем этапе овладения иностранным языком происходит формирование слухо-произносительной базы и поэтому обучение произношению в начальной школе — одна из основных задач, поскольку сформировать основные механизмы правильного произношения на начальном этапе изучения иностранного языка гораздо легче, чем в бу-

дущем корректировать фонетические ошибки. И здесь надо иметь в виду следующее: если на начальном этапе будет что-то упущено, и возникнут неправильные произносительные привычки, то исправить их впоследствии очень трудно. Решением этой проблемы на начальном этапе и, что очень важно отметить, на последующих этапах является фонетическая зарядка.

Как уже было сказано, особое и не менее большое значение фонетическая зарядка имеет и на среднем и старшем этапах, когда важно не только поддерживать сформированные навыки, но и продолжать их совершенствование. Таким образом, мы полагаем, что фонетическая зарядка является основным способом формирования, поддержания и совер-

шенствования произносительных навыков и представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков. Благодаря фонетической зарядке отрабатываются фонетические навыки, которые по какой-либо причине оказались недостаточно сформированными.

У фонетической зарядки нет и не может быть фиксированного места на уроке. На некоторых уроках она вообще бывает лишней. Ее место на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с трудностями. Она позволяет предвосхитить и избежать появления возможных фонетических сложностей любого порядка. В некоторых случаях можно рекомендовать начинать урок с непродолжительной фонетической зарядки регулярно. Речь идет о тех группах школьников, где необходима коррекция произносительных навыков. Но фонетическая зарядка может выполнять и другие задачи:

- развитие речевого аппарата;
- снятие напряжения;
- учет индивидуальных особенностей учащихся.

Цель проведения фонетической зарядки на уроках иностранного языка — помочь учащимся в овладении и развитии основных навыков произношения и интонации иностранного языка и понимании иностранной речи на слух. Поэтому вместе с отработкой трудных отдельных звуков иностранного языка фонетическая зарядка предусматривает систематическую отработку интонационных моделей, воспроизведение коммуникативных ситуаций и синхронного понимания разговорной речи и знакомство с различными стилями произношения. Известно, что фонетические навыки являются наиболее неустойчивыми. Поэтому необходимо их постоянно поддерживать, развивать, совершенствовать и, при необходимости, реанимировать с помощью различных фонетических упражнений. Таким образом, только наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех без исключения видов речевой деятельности. Этим и объясняется то значение, которое придается в школе работе над произношением, и в частности фонетической зарядке, с помощью которой эта работа проводится.

Опыт многих преподавателей и школьных учителей подтверждает, что использование пословиц и поговорок на уроках иностранного языка сегодня — это эффективный приём поддержания интереса к учёбе, повышения активности и работоспособности учащихся на уроках, так как они помогают ввести элемент игры и соревнования в процесс овладения языком.

Многообразие пословиц и поговорок позволяет успешно использовать их на всех ступенях обучения с разным уровнем языковой подготовки детей.

Существует несколько видов скороговорок и пословиц:

Классический тип:

A sailor went to sea
To see what he could see,

And all he could see
Was sea, sea, sea.

Скороговорки в одну строку:

I scream, you scream, all we scream for ice cream!

Скороговорка-загадка:

Elizabeth, Betty, Betsy and Bess,
They all went together to seek a bird's nest.
They found a bird's nest with five eggs in,
They all took one, and left four in.

Наиболее важные и сложные, но не очень интересные темы легче отрабатывать в игре. Особое значение игры имеют в обучении, поддержании и совершенствовании фонетических навыков.

Игра — понятие широкое. Она также может представлять собой небольшую ситуацию, построение которой напоминает сказку со своим сюжетом. Это может быть, например, фонетическая сказка для отработки определённых звуков. У детей высокоразвито восприятие и слух. Они быстро схватывают тонкости произношения. Но всё это должно подкрепляться фонетическими упражнениями, чтобы перейти в навык. Упражнение им делать скучно, поэтому его можно представить как фонетическую сказку. На младшем этапе при обучении артикуляции отдельных английских звуков чаще всего предлагается использовать следующую фонетическую сказку, главным героем которой выступает «язычок».

Можно предложить детям послушать, например, «Сказку о язычке», с героем которой происходят разные приключения. Начните так: «У язычка есть хозяин. Каждый из нас имеет свой язычок. Надо сделать его послушным. Он должен делать то, что прикажет хозяин».

На вводном занятии после прослушивания всей сказки можно попросить детей нащупать кончиком языка любимое место язычка — «потолок», альвеолы верхних зубов, поместить язык у нижних зубов — «на полу», пощупать языком внутреннюю сторону щек — «стены домика язычка», приоткрыть «внутреннюю и наружные двери язычка» — зубы и губы и т. д.

Язычок по имени [j] живет в удобном теплом доме — во рту своего хозяина. В доме есть две стены, пол, потолок и коридор. Язычок любит тепло, поэтому у него две двери: наружная — губы и внутренняя — зубы. Язычок спит на полу — там ему удобнее. А у кончика язычка есть любимое место на потолке — на возвышении, сразу за верхними зубами. Он любит играть в разные звуки [d, t, n, l, s, z]. Вот так язычок живет-поживает, наружу не выходит, боится простуды и тому подобное.

Фонетические упражнения являются наиболее многочисленными по своему распространению. Перед учителем открывается широкий спектр упражнений для отработки произносительных навыков. И каждый учитель может выбрать те упражнения, которые на его взгляд являются наиболее подходящими для достижения цели урока.

Для проведения фонетической зарядки, в качестве примера, можно привести следующие фонетические упражнения:

№ 1

Прослушивая ряд звуков/слов, подайте любой сигнал, к примеру, поднимите руку, карточку, хлопните в ладоши, услышав звук [...]

Учитель может предлагать различные звуки.

№ 2

Определите, сколько раз во фразе встретился звук [z].

He is as clever as his father is.

№ 3

Прослушайте предложения, поднимите руку, когда услышите вопросительное (повествовательное, повелительное и т. д.) предложение.

I do know him!

Do you really know her?

Learn the rule!

You want to eat?

№ 4

Определите количество ударений в предложении

The story says that about 200 years ago there lived in Ireland, in a country

Not far from England, a man James Daly by name.

№ 5

Из каждой пары слов подчеркните то, которое произносит учитель/диктор.

Stay — stayed Beg — begged

Skim — skimmed Rate — rated

№ 6

Произнесите слова, обращая внимание на долготу/краткость звуков.

Barn — bun Bard — bud Laugh — luff

Calm — come darn — done Card — cud

Таким образом, использование фонетических зарядок имеет ряд преимуществ:

- регулярное проведение фонетических зарядок улучшает артикуляционные навыки учащихся;
- ученики могут на слух различать долгие и краткие английские звуки, русские и английские звуки;
- фонетические зарядки способствуют не только развитию слухо-произносительных навыков, но и запоминанию и тренировке лексических единиц и грамматических структур.

Проектная деятельность как средство формирования нравственных ценностей младших школьников

Бояринова Светлана Сергеевна, магистрант
Московский городской педагогический университет

В настоящее время, как и во все предыдущие этапы человечества, одним из ключевых понятий было воспитание и освоение нравственных ценностей. Нравственные ценности человека позволяют ему самостоятельно регулировать собственное поведение и деятельность, определять реальные перспективы своего развития, а также прогнозировать возможные пути развития и средства их реализации. Нравственные ценности позволяют не только развивать конкретного человека, но и способствуют развитию общества.

С поступлением в школу наступает перелом в условиях развития детей. Именно в это время важно формировать нравственные ценности. Важную роль в этом играет обучение. Весь уклад жизни и ценностей становится иным. У младшего школьника происходит интенсивное формирование качеств личности, обуславливающих возможность новых устремлений и необходимого уровня отношений к действительности. В период обучения в школе формируются нравственные понятия, убеждения и вырабатываются устойчивые навыки и привычки поведения у учащихся [1].

Формирование нравственных ценностей — это целостный процесс педагогической организации всей жизни школьников в соответствии с общечеловеческими понятиями морали: деятельности, отношений, общения с уче-

том их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом является сформированная нравственно цельная личность, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественного ценного поведения.

Одной из форм формирования нравственных ценностей можно назвать — проектная деятельность.

Деятельность — динамическая система активного взаимодействия человека с миром, направленного на удовлетворение его материальных и духовных потребностей [2].

Основной идеей проектно-исследовательской деятельности является направленность учебно-познавательной деятельности на результат, который получается при решении практической, теоретической, личностно и социально-значимой проблемы. Результатом данной деятельности является проект.

Проект — это комплекс действий по решению субъективно значимой проблемы ученика, который специально организовывается учителем для самостоятельного выполнения детьми специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми. Данный комплекс действий завершается созданием продукта и его представлением в рамках устной или письменной презентации [3].

Проектная деятельность интегрирует в себе игровую, познавательную, творческую и созидательную деятельность.

Разработку проекта можно отнести к творческому процессу, который можно выполнить, используя готовые схемы действий и последовательностей, выполняя четко определенные задачи. Однако А. И. Савенков считает проектирование — творчество по плану и в определенных рамках, т. е. творчество, но не в полной мере [4].

Организация проектной деятельности в школе раскрывает исследовательский и творческий потенциал обучающихся. Это деятельность, которая помогает раскрыть собственные творческие способности, увидеть процесс и результат работы, создать творческий свой продукт, который будет полезным для других обучающихся.

Формирование необходимых условий для успешного выполнения проектов (формировать соответствующую библиотеку, медиатеку и т. д.);

- Провести подготовку обучающихся по работе с проектом;
- Обязательная презентация проекта;
- Наличие руководителя и поддержки учителя.

Проект может быть, как коллективным, так и индивидуальным, обязательно проект подчинен общей дидактической задаче и включает в себя разнообразные формы творческой и исследовательской деятельности обучающихся, направленной на реализацию конкретной идеи.

При работе над проектом обучающиеся самостоятельно обретают знания, включают механизмы осознанного их усвоения, в результате чего обучающиеся получают не просто готовые положения, требующие запоминания, а еще и эмоционально воспринимает добытые им сведения. Именно поэтому метод проектов можно включить в список эффективных методов формирования нравственных ценностей. В данном методе уже задействован один из компонентов формирования нравственных ценностей — эмоции.

В помощь обучающемуся можно предложить ведение дневника, в котором можно записывать интересные моменты, свои впечатления, результаты, идеи, ощущения, трудности, удачи и неудачи, и попытки их объяснения, т. е. рефлексия. Дневник поможет обучающемуся при составлении отчета и презентации проекта.

В проектной деятельности делается акцент именно на личностные характеристики обучающегося, на повышение их мотивации к деятельности. Темы выбираются из жизни, что обогащает их опытом и способствует личностно-смысловому отношению к проекту, а порой даже эмоциональный отклик на тематику проекта.

В процессе работы над проектом можно выделить 2 фактора, которые можно использовать для формирования нравственных ценностей:

Первый фактор: работа над проектом.

Если работа коллективная, то в процессе работы над проектом обучающиеся либо на интуитивном уровне, либо с помощью педагога (если сами не справляются, и зависимо от возраста), находят пути взаимодействия и контакта между собой. И чтобы справиться с работой, нужно распределить роли, отобрать кто чем будет заниматься и т. п. В результате чего дети понимают, что для достижения общей цели, необходимо работать слаженно, помогать друг другу. Именно это позволит вспомнить о таких ценностях, как уважение, дружба, справедливость и т. д.

Если работа индивидуальная, то в процессе работы над проектом ребенка можно научить уважать свой и чужой труд, помочь с определением и коррекцией своей самооценки.

Второй фактор: тема проекта.

При выборе темы проектов их можно распределить по тем ценностям, которые мы хотим сформировать у обучающихся.

Например, для формирования толерантности необходимо подбирать темы, которые знакомят с культурой других народов, качествами, которые присущи данным народам, их историей. Обучающийся работая над темой, будет раскрывать перед собой особенности других людей, на основе чего можно выстроить уважительное отношение к другим народам.

Для формирования патриотизма, необходимо углубиться в историю родного государства, поближе познакомиться с бытом и культурой, показать положительные черты страны, красоты природы и т. д.

В работе над проектом мы не ограничиваемся работой с текстом. Необходимо подкреплять словесные образы другими образами — поэтическими, музыкальными, драматургическими, архитектурными, которые комплексно воздействуют на душу ребенка, что способствует повышению эффективности педагогического воздействия.

В данной работе учитель уходит на второй план. Всю работу выполняет обучающийся, учитель только направляет, советует, т. е. является консультантом ребенка. Данная позиция для обучающегося способствует повышению мотивации.

В проектной деятельности делается акцент именно на личностные характеристики обучающегося, на повышение их мотивации к деятельности. Темы выбираются из жизни, что обогащает их опытом и способствует личностно-смысловому отношению к проекту, а порой даже эмоциональный отклик на тематику проекта.

Именно процесс работы над проектом и сама тема проекта открывает перед нами просторы для формирования нравственных ценностей и нравственных качеств.

Литература:

1. Болдырев, Н. И. Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдырев. — М.: Просвещение, 2003. — 155 с.
2. Дудьев, В. П. Психомоторика: словарь справочник / В. П. Дудьев. — Москва: Владос, 2008. — 366 с.

3. Козлова М. М. Проектная деятельность младших школьников // Молодой ученый. — 2015. — № 18. — С. 451–453.
4. Белова Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 76–2.

Развитие этической культуры менеджера в системе профессионального образования

Валиуллина Чулпан Фаиловна, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

Статья освещает общие контуры формирования этической культуры менеджеров. Успех в бизнесе и предпринимательской деятельности во многом определяется нравственностью. Положение Протагора «Человек — мера всех вещей» наиболее актуально в современную эпоху. Наиболее востребованная область приложения в сфере профессионального образования — это развитие нравственной культуры будущих менеджеров в системе профессионального образования.

Ключевые слова: менеджер, нравственность, нравственная культура, дезорганизованность духовной жизни, нравственная личность, этические принципы, этические стандарты, этические нормы, самоконтроль, самовоспитание, самоопределение, самосознание, мотивация, рефлексия

В современной экономической науке господствует положение, согласно которому целью общества является достижение высоких темпов экономического развития, обуславливающих рост богатства нации; однако, осмысливая данную проблему, важно учитывать, что цель развития формируется нравственностью. И именно нравственность показывает, какую цель мы должны преследовать. Задачей науки является лишь нахождение средств для ее достижения. Реальность сегодняшней экономики зачастую неутешительна не только из-за слабого экономического роста страны, скорее всего, из-за потери доверия граждан к управленцам разного уровня: к предпринимателям, менеджерам, к государственным служащим. Слово «менеджер» часто ассоциируется с ловкостью, манипулированием, даже обманом, а слово «государственный чиновник» — с коррупцией, с двойными стандартами в морали.

Проблема развития этической культуры менеджера в системе профессионального образования актуальна в связи с необходимостью в обществе менеджеров нового поколения, обладающих высокой образованностью и высокой нравственной культурой.

Актуализация теоретического положения Протагора «Человек — мера всех вещей» создает особое видение тенденций и процессов сегодняшнего дня: в центр внимания поставлен человек с личными устремлениями, проблемами, достижениями. Познать себя как импульс, исходную точку бытия — вот современная установка сознания человека, исследовательский взгляд которого не обходит вниманием ни одной структуры человеческого существования. Это привело к ситуации, когда многоаспектное и вариативное человеческое бытие аналитическими процедурами расчленилось на множество его составляющих областей, которые определяют собственный предмет исследования, утрачивая при этом целостное видение способов челове-

ческого самосуществования, поэтому возникает необходимость иного подхода к исследованию человеческой личности, такого, который презентует целостность личности в ее многообразной сущности.

Современность предъявляет особые требования к осмыслению этической культуры в качестве составляющей профессионализма руководителя любого ранга. Эффективность управления во всех сферах деятельности общества определяется в первую очередь знанием и соблюдением нравственных норм взаимоотношений между людьми. Ставшая обычной сверхзанятость современного человека во всех слоях общества ведет к умиранию в нем духовного начала. Из-за особенностей организации нашего общества мы утрачиваем присущее нам духовное начало, нашу индивидуальность. Мы утрачиваем чувство родства даже с близкими, что приводит к жестокости общества в целом.

Духовная нищета, отказ от независимости своего мнения привели к тому, что большинство современных молодых людей утратили веру в истину. Сверхорганизованность общественной жизни привела к дезорганизованности духовной жизни. Все это привело к тому, что подорванными оказались отношения между людьми и обществом и в нравственном плане. Страх перед внутренним конфликтом в обществе заглушает побуждения размышлять с точки зрения нравственной личности.

В наше время существуют убеждения, что культура состоит преимущественно из научно-технических и художественных достижений и может обойтись без нравственности или ограничиться ее минимумом. Такое упрощенное мнение заслужило авторитет в обществе, поскольку его часто высказывали люди, которым по положению и научной грамотности полагалось бы быть более компетентными, а именно — управленцы. В результате перестали призна-

ваться диктуемые логикой и этикой основные истины и убеждения. На первый план вышли идеи, взятые из опыта, ослабленные знанием. Отступление от разумных этических идеалов привело к уменьшению объективности человеческого сознания. Поэтому большинство современных людей, занимающих руководящие должности, трудно назвать трезвыми наблюдателями и расчетливыми управленцами, каковыми они сами себя считают. Они часто подвержены воздействию настроений и страстей, пробуждаемых обстоятельствами. Только склад мышления, обеспечивающий действия, основанный на разумении этических идеалов, способен породить целесообразное действие. Без плана и фундамента будущее окажется на зыбкой почве конкретных фактов, обстоятельств, характеризующихся хаотичностью и смешанностью. Только через основанные на разуме этические идеалы можно прийти к нормальным взаимоотношениям с действительностью. Только благодаря им человек и общество обретут власть над происходящим. Без этого людям не вырваться из власти событий, то есть этическое понятие культуры единственно правомочно.

Как у всякой науки, у этики имеется своя система категорий, то есть наиболее общих, ключевых понятий, в которых сознание фиксирует самые существенные, часто повторяющиеся связи и отношения в природе, обществе и сознании. Этика, будучи философской наукой, оперирует в первую очередь общефилософскими категориями, но ее сущность определяют ее собственные специфические категории: добро, зло, справедливость, совесть, смысл жизни, счастье. Их традиционно принято считать основными. Однако помимо основных существует масса других этических категорий: дружба, любовь, терпимость, зависть, корысть, слава, вежливость, тактичность, воспитанность, но все эти понятия связаны с основными категориями этики и проявляются как частные случаи.

Развитие общества неизбежно связано с разделением труда и появлением множества профессий. В каждой профессиональной деятельности, связанной со взаимодействием людей, появляются свои нравственные устои, моральные успехи и неудачи, возникают определенные противоречия, вырабатываются свои специфические способы их разрешения. В профессиональную деятельность человек приходит со своим собственным набором чувств, переживаний, стремлений, нравственных оценок. Среди многообразных нравственных ситуаций в профессиональных отношениях возникают наиболее часто повторяющиеся, типичные, которые определяют моральную атмосферу профессии. Это обуславливает специфику поступков людей, своеобразие норм их поведения. Как только профессиональные отношения приобретают устойчивый характер, начинают формироваться особые нравственные установки, соответствующие характеру данного вида деятельности, возникает профессиональная мораль. Возникнув, она становится определенной духовной реальностью, обладающей относительной самостоятельностью. Она может превратиться в объект изучения, анализа, усвоения, становится своеобразной ду-

ховной силой, определяющей поведение представителя той или иной профессии. Общество предъявляет повышенные моральные требования к представителям тех профессий, чья деятельность непосредственно связана с людьми. Главным принципом этих профессий выступает возможность «вторжения» в духовный мир человека, в его судьбу, что порождает особые ситуации, требующие повышенного нравственного внимания. Все это создает объективную основу для формирования и функционирования профессиональной этики [1].

В современных условиях этическая культура управленца — это этические принципы и нормы, выражающие в своей форме моральные требования к нравственной сущности менеджера, назначению его деятельности, характеру его взаимоотношений с государством. Ведущими этическими принципами деятельности менеджера в нашей стране являются: принцип законности, этический принцип гуманизма, принцип беспристрастности и независимости, принцип ответственности, принцип справедливости.

Однако, как мы уже отмечали, высокие этические принципы очень часто превращаются в красивые слова, абстрактные, оторванные от конкретной жизни теоретические схемы. Обеспечить действенность, эффективность этических принципов, наполнить их конкретным содержанием способен лишь тот управленец, для которого этическая культура является неотъемлемой составляющей его профессионализма.

На сегодняшний день существуют веские доказательства в пользу того, что высокоэффективные компании являются этическими организациями. Корпорации, которым присуща высокая культура, обладают общими ценностями, способствующими этическому поведению. Однако этика является необходимым, но не достаточным условием высокой эффективности. Главным является формирование высокоэффективной культуры, ибо такая культура способствует не только нравственному поведению, но и долговременному выживанию компании [5].

Этические стандарты, принятые в организации, и реальная этическая практика создают организационный климат, способный мотивировать инновации, могут усилить эффективность профессиональной (в т. ч. и педагогической) деятельности [2]. И зрелым, и начинающим, и будущим менеджерам необходимо знать сущность деловой этики, уметь определять присущие организации этические нормы, вырабатывать этическую сензитивность, учитывать интересы всех субъектов управления и действовать в соответствии с этическими нормами на практике.

Таким образом, задача подготовки профессионалов для основных сфер человеческой деятельности приобретает особую актуальность. Но, чтобы обеспечить высокий уровень профессионализма, необходима культурная основа профессиональной деятельности, то есть профессионал должен сочетать в себе профессиональные способности, знания, умения, навыки и опыт при достаточно высоком уровне профессиональной культуры.

Формирование личности специалиста, обладающего знаниями и умениями, устойчивой мотивационной сферой, психологическими и социальными качествами, является конечной целью обучения. Коренные экономические, социальные, психологические изменения, происходящие в современном обществе, диктуют социальный заказ на специалиста высшего звена в области менеджмента, соответствующего требованиям общества, поэтому при проектировании процесса обучения студентов-менеджеров необходимо учитывать цели, интересы и потребности в учебной и профессиональной деятельности самих студентов.

Любой процесс обучения необходимо строить на основе следующих концептуальных положений: системности и последовательности, преемственности, личностно-ориентированного подхода, ориентации на непрерывное самосовершенствование обучаемого.

Принцип системности и последовательности — наиболее надежная методологическая основа в совершенствовании педагогической теории и практики. Он позволяет проанализировать, исследовать и развивать дисциплину как целостную, единую дидактическую систему со всеми присущими ей функциональными и структурными компонентами. Преемственность как дидактический принцип перекликается с принципом последовательности в обучении. Как известно, преемственность — это связь настоящего

с прошлым и будущим. Она включает в себя целую совокупность понятий и в педагогике служит основанием для теоретического построения процесса усвоения новых понятий и способов действия в определенной логической последовательности [4]. В рамках личностно-ориентированной педагогики важным представляется знание об обучаемом, знание о том, сколько учебного материала он может воспринять и усвоить без ущерба для здоровья. Известно, что построение образовательного процесса на основании интересов, потребностей, способностей и возможностей обучаемых является более эффективным, чем навязывание взрослыми им установок и положений [3].

Современное производство постоянно развивается, и знания, полученные студентом, постепенно устаревают. В связи с этим перед преподавателями стоит проблема формирования у обучаемых желания учиться самостоятельно. Для этого необходимо формировать и развивать у студентов-менеджеров в процессе познавательной деятельности такие профессиональные и личностные качества как подход к решению задач с профессиональной точки зрения, ответственность, трудолюбие, стремление к достижению цели, гибкость мышления, любознательность, внимательность, наблюдательность. Кроме того, успешной профессиональной деятельности современного специалиста в области управления способствуют самоконтроль, рефлексия, самовоспитание, самоопределение и этическая грамотность.

Литература:

1. Абчук В. «Директорский хлеб»: Занимательно об управлении / В. Абчук. — Л.: Лениздат, 1991. — 208 с.
2. Aguilar F.J. Managing Corporate Ethics. — N. Y. / Oxford University Press, 1994.
3. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 260 с.
4. Кустов Ю. А. Преемственность в системе непрерывного образования: Учеб. пособие / Кустов Ю. А., Бахарев Н. П., Воронин В. Н. — Тольятти: ТолПИ, 1999. — 79 с.
5. Schein Edgar H. Organizational Culture and Leadership. — San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985. — 317 p.

К вопросу об учебной коммуникации в педагогическом взаимодействии участников образовательного процесса

Висторобская Виолетта Дмитриевна, преподаватель
Севастопольский государственный университет

В статье рассматривается значение специально организованной учебной коммуникации, определены приоритетные моменты в учебном взаимодействии, рассмотрены подходы к соотношению понятий «общение» и «коммуникация», а также на основе анализа данных понятий и понятия «педагогическая коммуникация» уточняется понятие «учебная коммуникация».

Ключевые слова: общение, коммуникация, педагогическая коммуникация, учебная коммуникация, субъект-субъектные отношения, сотрудничество, взаимодействие

Успешное решение сложных экономических и социальных проблем, которые стоят перед обществом на современном этапе, неразрывно связано с обучением и воспи-

танием молодежи, с деятельностью системы образования, в которой ведущая роль принадлежит учителю, его компетентности и профессионализму. В современном обществе

актуальной становится подготовка учителя новой формации, способного к творческой реализации разнообразных образовательных программ, готового к субъект-субъектному взаимодействию с учениками.

В системе образования это подразумевает перестройку педагогических технологий от воздействия к взаимодействию, то есть переход от монолога к диалогу. В педагогическом вузе это, в свою очередь, влечет за собой развитие у студентов социально ценностных установок в сфере общения со школьниками и друг с другом, заставляя относиться к каждому партнёру как к цели, а не как средству, испытывать интерес не только к результату общения, но и к самому процессу. Эти изменения объективно необходимы, так как начинающие педагоги плохо знакомы со структурой и законами педагогического общения, не владеют или слабо владеют средствами взаимодействия (вербальными и невербальными), не способны на практике использовать знания и умения коммуникативного характера, приобретенные в вузе. Как показывает практика, недостаток коммуникативной компетентности является одной из распространенных причин оттока молодых специалистов из школ.

Именно коммуникативные умения являются наиболее значимыми в руководстве учебно-воспитательным процессом, так как решают проблемы эмоционального благополучия и преодоления отрицательных ощущений в ходе публичной деятельности, что является одной из сложных психологических проблем, которую чаще других решает молодой педагог. Значение общения в жизни и развитии человека трудно переоценить. Проблема коммуникации всегда была объектом пристального внимания многих наук, изучающих человека: философии, психологии, педагогики, лингвистики, социологии.

На ярко выраженную коммуникативную природу процесса обучения и воспитания многократно указывали такие отечественные психологи как Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. Ф. Обухова, И. С. Якиманская и другие, подчеркивая важность умения педагога устанавливать психологически целесообразные взаимоотношения с детьми.

В педагогической науке обстоятельно исследован и продолжает исследоваться процесс обучения как коммуникативная деятельность. Дидакты подчеркивают роль общения в обучении (М. А. Данилов, Л. В. Занков, В. А. Краевский, И. Я. Лернер); рассматривают обучение как организованный процесс общения (В. К. Дьяченко, В. И. Загвязинский, Н. Д. Никандров, М. Н. Скаткин); отмечают единство познания и общения в обучении (Ю. К. Бабанский, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин), подчеркивая, что обучения вне общения не существует.

Итак, мы видим, что проблема педагогического общения многоаспектна. Такое многостороннее изучение привело к созданию системы коммуникативного воспитания и коммуникативной дидактики. Коммуникациям отводится решающая роль в развитии сущностных сил личности, ее

самореализации, формировании системы социальных отношений, в преодолении кризиса школьного обучения. Исследователи коммуникативной дидактики подчеркивают первостепенное значение отношений между учителем и учащимися, связывая с ней антиавторитарную, демократическую модель обучения, гуманизацию школы.

Н. Н. Дьяковым вводится термин «дидактическое общение», теоретически обосновывается его содержание и экспериментально проверяются основные методы и формы, содействующие формированию у будущих учителей умений дидактического общения.

За последнее десятилетие в связи с динамичными социально-экономическими и духовными процессами активизировалось и написание диссертаций по проблемам педагогической коммуникации (Волкова Н. П., В. А. Кочетова, Курлишук И. И., Т. И. Лукьяненко, Макарова О. С., Розина И. Н., И. Л. Руденко, Л. А. Савенкова, Хроменков П. А., Чеменева А. А., В. Д. Ширшов и другие).

Несмотря на обилие представленных работ, процесс становления понятийного аппарата продолжается. В психолого-педагогической литературе не уточнено понятие «учебная коммуникация», не раскрыты содержание и структура данного понятия, не сформулированы педагогические условия, способствующие эффективной подготовке будущих учителей начальных классов к учебной коммуникации. Вместе с тем наблюдение и анализ профессиональной деятельности учителей и студентов во время прохождения педагогической практики, показывают, что значительная часть трудностей в учебно-воспитательном процессе обусловлена не отсутствием научных и методических знаний по специальности, а трудностями в области процесса коммуникации. Из этого вытекает необходимость специальной подготовки будущего учителя начальных классов.

Поэтому целью данной статьи является обоснование значимости специальной организации учебной коммуникации, а также уточнение понятия «учебная коммуникация» на основе анализа понятий «общение», «коммуникация» и «педагогическая коммуникация», которые используются в различных научных кругах.

По нашему мнению, цель высшего педагогического образования в настоящее время стала осознаваться не как «подготовка специалиста», а как «воспитание профессионала», компетентного, гуманистически ориентированного, эрудированного и гибко мыслящего.

Взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью — суть главные факторы развития человека. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «учитель-ученик», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого.

Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общением межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении.

Важными социально-психологическими формами взаимодействия в учебном процессе являются сотрудничество и общение в ходе осуществления совместной деятельности учителей и учащихся для достижения общего результата. По мере разворачивания такого взаимодействия может формироваться совокупный субъект, учебные усилия которого направлены на достижение общей цели и внутри которого устанавливаются психологические контакты между его участниками. По мнению исследователей Поливановой Н. И., Ривиной И. В. [1, с. 102], приоритетными моментами, касающимися направленности психолого-педагогических исследований и педагогических установок являются:

- акцент в обучении на определенную педагогическую технологию;
- учет содержательности взаимодействия педагога с учащимися;
- направленность на эмоциональное общение с ними;
- учет психологической комфортности атмосферы урока;
- индивидуализация обучения.

Большинство современных отечественных образовательных технологий учитывают важность активной субъектной позиции учащихся и субъект-субъектных отношений педагога и детей в учебной деятельности. В этой связи концептуальное значение приобретают различные положения, характеризующие взаимодействие учителя и учащихся: знание через общение и общение через знание (Е. Н. Ильин); закон взаимности (Ш. А. Амонашвили); создание ситуации учебного диалога, диалог вокруг основных «точек удивления» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов); совместная духовная жизнь ученика и учителя, педагогика отношений, а не требований (Вальдорфская школа); создание педагогических ситуаций общения, коллективный поиск, направляемый учителем (Л. В. Занков); коллективно-распределенная деятельность (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов); сотворчество ученика и учителя (И. П. Иванов, Г. С. Альтшуллер), аксиологический подход в образовании (Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, К. Н. Леонтьев, А. Ф. Лосева). Такие формы учебного взаимодействия являются важными элементами среды жизни ребенка и представляют собой специально организованное общение учителя с учащимися и учащихся друг с другом.

Для нашей работы наибольшее значение приобретают исследования, направленные на создание педагогом в школьной практике комфортной, дружественной атмосферы общения с учащимися, что способствует более эффективной учебной работе детей на уроке, их позитивному отношению к учению. Успешность реализации учебного взаимодействия, педагогического влияния учителя на де-

тей будет определяться не только его умением воплощать свои педагогические намерения по организации учебного процесса и создания ситуаций субъектной активности детей, но и в значительной мере его способностью анализировать психологическое состояние учащихся и объединять их усилия. В этом случае особое значение приобретает стиль отношения педагога с учащимися, особенности его воздействия на детей.

Исследователи связывают учебную успешность детей с их психологической комфортностью и понимают ее как недопущение педагогом унижения учащихся и предоставление им свободы самопроявления на уроке. Для комфортности также существенны адекватное содержательное и эмоциональное взаимодействие учителя и детей. В таких условиях у детей в большей степени развивается их самостоятельность, инициативность, познавательная активность, желание проявить себя как личность, направленность на взаимопонимание с учителем, желание сотрудничать с ним и эмоциональное принятие педагога.

Кроме того, следует отметить определяющее значение аксиологических основ в образовательной среде, в условиях учебного диалога между педагогом и обучающимся, поскольку в учебной коммуникации субъект-субъектные отношения педагога и учащихся возможны лишь в том случае, когда учитель — это яркая, уникальная личность, к которой ученики тянутся и стремятся быть похожим на него, обладая, безусловно, неповторимыми индивидуальными характеристиками. В такой учебной коммуникации учитель и ученик становятся партнерами, соавторами учебного диалога, выполняющими и реализующими одну дидактическую цель, стремящимися к совместному поиску решений поставленных учебных задач, а познание и общение в условиях образовательной среды становятся определяющими компонентами учебного процесса.

В связи с этим огромную роль приобретает изучение учебной коммуникации педагогов с детьми на различных уроках.

Для уточнения понятия «учебная коммуникация» обратимся к понятиям «общение», «коммуникация» и «педагогическое общение».

Общение, коммуникация — эти термины используются сегодня в различных аспектах, откуда следует множество дефиниций. Особенностью использования их в сфере образования является то, что они означают не только процесс передачи информации, но и информационный обмен.

Неточность понятий общения и коммуникации все чаще ощущается многими исследователями. Суть дилеммы здесь заключается в определении того, какое же из них шире. Анализируя литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что понятийные и терминологические разногласия остаются неопределенными до настоящего времени. Более того наметились три различных подхода к решению этой проблемы.

Большая часть ученых (Г. М. Андреева, М. С. Каган, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев и др.) придерживается той

позиции, что понятие «общение» глобальнее «коммуникации», так как имеет практический, материальный, духовный и информационный характер. Тогда как термин «коммуникация» вышел из теории связи и являет собой простой обмен или передачу информации или сообщения.

Представители противоположной точки зрения на взаимодействие понятий «коммуникация» и «общение» (К. К. Платонов, Я. Яноушек, В. А. Якунин и др.) как и представители интеракционистского направления в западной социальной психологии, термину «коммуникация» стали придавать иное значение. Согласно их теории, коммуникация — это не столько передача информации от одного лица к другому, сколько поведенческая сторона взаимодействующих между собой людей. Представители этой точки зрения настаивают на том, что в широком смысле слова понятием «коммуникация» обозначают любую связь между людьми, все существующие способы социальных связей и взаимосвязей. «При таком широком определении понятие «коммуникация» становится более общим по отношению к «общению», если последним обозначать лишь непосредственные формы взаимодействия между людьми» [3, с. 9].

Сторонники третьей точки зрения (Л. Г. Андропова, В. И. Кабрин, В. В. Охотникова, В. Н. Якунин и др.) призывают избегать искусственного дробления значений, относящихся к целостному феномену. По словам В. В. Охотниковой, «коммуникация выступает как средство общения, а, в свою очередь, широко развитая система коммуникаций «призывает» к общению, т. к. является условием общения многих людей» [3]. Мы в своем исследовании также отождествляем понятия «общение» и «коммуникация» и рассматриваем их как синонимичные.

В психолого-педагогической литературе *общение* определяют как взаимодействие между людьми, порождаемое потребностями совместной деятельности и характеризующее стремление человека быть включенным в социум, предполагающее обмен информацией между его участниками, а также их взаимовосприятие, взаимопонимание и взаимовлияние.

Понятие *коммуникация* рассматривают как двусторонний процесс взаимодействия, в ходе которого происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и осуществляется взаимовосприятие, взаимопонимание и взаимовлияние.

Педагогическая коммуникация или *педагогическое общение* — это организация учебно-воспитательной дея-

тельности на основе восприятия, усвоения, использования и передачи информации из разных источников [4, с. 82]. Чтобы управлять взаимоотношениями, способствующими продуктивной учебно-воспитательной работе, нужно знать особенности общения вообще, а педагогического в первую очередь.

На основе данных понятий уточним определение учебной коммуникации. Понятие «учебная коммуникация» является более узким по отношению к понятию «педагогическая коммуникация». Под *учебной коммуникацией* мы понимаем процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией, в ходе которого осуществляется сбор, перераспределение информации и установление межличностных контактов — обучающего и обучающегося в учебной аудитории. Учебная коммуникация выступает как средство решения учебных задач, как социально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса и как способ организации взаимоотношений преподавателя и учащихся.

Учебная коммуникация в учебном процессе является основным параметром, который влияет на весь процесс обучения и воспитания, так как основные элементы обучения (цели, задачи обучения, содержание, формы, методы и средства) реализуются посредством и в процессе взаимодействия обучаемого и обучающего. В этом процессе либо происходит, либо не происходит коммуникативное взаимодействие, обеспечивающее восприятие и усвоение обучающимися предметного материала.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме общения показал, что проблема учебной коммуникации является мало исследованной. Для эффективной организации учебно-воспитательного процесса необходим субъект-субъектный характер отношений, подразумевающий специально организованную учебную коммуникацию, в которой учитель и ученик становятся партнерами, соавторами учебного диалога, выполняющими и реализующими одну дидактическую цель, стремящимися к совместному поиску решений поставленных учебных задач. В этой связи под учебной коммуникацией мы понимаем процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией, в ходе которого осуществляется сбор, перераспределение информации и установление межличностных контактов — обучающего и обучающегося в учебной аудитории. Учебная коммуникация в учебном процессе является основным параметром, который влияет на весь процесс обучения и воспитания.

Литература:

1. Поливанова Н. Суждения учителей и учащихся об учебном взаимодействии на уроках в школе / Нина Поливанова, Ирина Ривина // Культурно-историческая психология. — 2009. — № 4. — С. 100–104.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / [ред. — сост. Н. Шведова]. — 12-е изд. — М.: Рус. яз., 1978. — 846 с.
3. Охотникова В. В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в вузе: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Охотникова. — Омск, 2000. — 20 с.

4. Якунин В. Н. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. Н. Якунин. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 160 с.

Моя педагогическая философия

Воробьева Татьяна Владимировна, учитель физики и информатики
МБОУ СОШ № 2 имени М. Ф. Колонтаева г. Калуги

*Нам не дано предугадать,
Как наше слово отзовется.
Посеять в душах благодать,
Увы, не всякий раз дается.
Но мы обязаны творить,
Презрев все тяготы мирские,
Чтоб истин светлых заложить
Зачатки в души молодые,
Чтоб верный путь им указать,
Помочь в толпе не раствориться.
Нам не дано предугадать,
Но мы обязаны стремиться!*

Написанное много лет назад, это стихотворение сохраняет свою актуальность и поныне. Меняются поколения, но учитель до сих пор играет огромную роль в становлении ребенка. Конечно, современные ФГОС вырабатывают инновационные методы, появляется все больше возможностей для предоставления информации, но самым главным звеном в образовательном процессе был и будет учитель.

Педагогическая деятельность сложна и многообразна. В ней неизбежны трудности, а подчас и разочарования. Только по прошествии нескольких лет ко мне пришло понимание, что плакать от собственной боли не трудно, трудней плакать от боли за других, что истинный педагог начинается тогда, когда в центре всех событий он видит ребенка, а не себя. Руководствуясь принципом великого русского писателя Льва Николаевича Толстого: «Самый лучший педагог тот, который живет своими мыслями и чувствами других», смотрю на каждого ученика как на отдельную личность со своими особенностями и предпочтениями, а так же со своими проблемами и трудностями.

По истечении нескольких лет, ко мне пришло осознание того, что педагогом родиться нельзя, им надо стать в процессе деятельности, самовоспитания и самообразования. Еще Антон Семенович Макаренко утверждал, что «... в педагогической деятельности главное не только талант, но и мастерство, основанное на умении, на квалификации, на постоянном самосовершенствовании».

Да..., профессия учителя особенная, не сравнимая ни с каким другим делом. Многие думают, что наша обязанность это воспитать детей, а дело у всех нас только одно:

делать жизнь, делать так, чтобы она была цельным, разумным, хорошим делом.

Ведь мы связаны с самым сложным, бесценным, самым дорогим, что есть в жизни — с Дети́ми. От нас, от нашего умения, мастерства и мудрости зависит будущее ребенка, его место и роль в жизни. Конечный результат педагогического труда мы увидим не сегодня, и не завтра, а через продолжительное время. Чешский педагог Ян Амос Коменский образно сравнивал труд учителя с трудом садовника, архитектора, полководца. В своей работе я выступаю по отношению к детям в роли советчика, вдохновителя, наставника. В разных ситуациях, в разных видах деятельности эти роли, безусловно, меняются: я могу быть актером, исследователем, организатором и даже родителем. Все это свидетельствует о том, что профессия учителя комплексная и многоплановая.

Попытка рефлексировать над тем, каков, на мой взгляд, должен быть настоящий учитель далась нелегко — это рассуждение о себе, о своей жизни, о методах воспитания и обучения детей. Приходящий в класс ребенок — полноценная личность, личность от природы жаждущая знаний, и только от учителя зависит, сможет ли он подать информацию так, что эта жажда знаний не угаснет, а разовьется в полноценный поиск, стремление к знанию.

Об этом написана не одна книга, и все равно учитель не создается по книгам — это призвание, создаваемое годами. История не знает прославившегося в 20 лет педагога. Эта титаническая работа — дело всей жизни. И учитель должен пройти большую школу жизни, чтобы найти себя в профессии и найти своих учеников. А для этого нужен не один год.

Каждый человек, который рассуждает над вечными вопросами, априори философ. Однако, учитель становится философом вдвойне. Связано это с тем, что, помимо сложнейших вопросов вроде «Кто мы?» и «Куда мы идем», учитель ставит перед собой еще один, не менее сложный — «Как развить, не разрушив то, что заложено от природы». Ведь этот вопрос — один из самых важных. Недостаточно дать знание, нужно еще и провести человека своим путем.

И я не ошибусь, если скажу, что именно учитель ведет по ступенькам взросления врача, рабочего, космонавта, воина. Но для этого учитель должен быть «хорошим». Я часто вынуждена задавать себе вопрос о том, какого учителя

можно назвать хорошим по современным меркам. Ведь время накладывает свой отпечаток и на преподавание.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения. А это значит, что меняется требование и к учителю.

«Учитель — первый, кто зажигает свою свечу от свечи философа, социолога и исследователя», и его задача передать этот свет своим ученикам. Это старое, как мир правило, сохраняет свое значение до сих пор.

Каждый день, приходя в школу, прекрасно понимаю, что я общаюсь с детьми 21 века, и таким ученикам будет скучно получать готовые формулы знаний и проверенные жизненные истины. Им хочется видеть во мне современного учителя — новатора, исследователя, постоянно находящегося в поиске чего-то нового и неизведанного, готового не только учить их, но и самому постоянно учиться. Ведь сегодняшние наши ученики — это будущие взрослые.

И от того, насколько успешна и интересна им ученическая жизнь сегодня, зависит их взрослая жизнь завтра. А самое главное, чтобы она стала для них успешной: с интересной и увлекательной работой, с полноценной и крепкой семьей, с умными и счастливыми детьми. Заметьте, с детьми сегодняшних наших учеников. Вот почему так важно учить детей жизни сегодня, когда они сами находятся в школе, чтобы следующее поколение были успешными и счастливыми. Это и есть основная и главная миссия педагога. Это и есть основной закон жизни!

А потому, заглядывая в глаза детей, я должна ответить себе на вопрос — чем живет современное поколение, что им интересно, какие проблемы для него важны. А проблем у этого поколения немало. Даже в таком юном возрасте. Эти дети воспитываются в век потребительства, когда материальные ценности заменяют духовное, когда о человеке судят не по его характеру или достижениям, а по брендовой одежде или последней марке айфона. В этом мире очень мало места для душевной теплоты, искренней дружбы и понимания. А так хочется, чтобы дети смогли вынести из детства нетронутое чистое чувство дружбы, погрузились на уроках в чувство умиротворения, попытались стать мечтателями и романтиками.

Этому помогает эмпатия как одно из важнейших требований педагогического мастерства. Психология определяет эмпатию как способность одного человека постичь и понять эмоции другого, представить себя на его месте, почувствовать его ощущения и мысли. Это интуитивное понимание психологического настроения, умение принять на себя роль другого человека, понять его скрытые мотивы, душевные метания, отождествление своих чувств с эмоциям другого и вместе с тем осознание их исключительности, индивидуальности.

Но за сухим определением скрывается важнейшее человеческое качество — слышать, понимать и сочувствовать. Сегодня мы столкнулись с серьезнейшей проблемой — подрастает второе поколение «недолюбленных» детей. Реформы общества, распад страны и другие социальные потрясения не могли не сказаться на самом важном — детях. Им уделялось меньше внимания, в большинстве своем ранее они были предоставлены двору. Сегодня же мы сталкиваемся уже не с детьми 90х, потерянного поколения, а с их детьми, имеющими установки родителей и их переживания и стремящихся к тому же — быть услышанными.

Однако, все чаще они остаются с проблемами один на один. Сегодня коренным образом меняется система взаимодействия между школой и семьей. Как правило, практически все проблемы развития детей и их воспитания родителями перекладываются на школу. Аморфность, неготовность и нежелание участвовать в жизни ребенка обрекает его на интернет. Ребенок хочет быть услышан, но, зачастую, родители эмпатией не обладают.

И в этом жестоком мире, где растет количество неполных семей, где мама бьется с жизненными трудностями, а дети зачастую отданы на воспитание бабушкам и дедушкам, растет роль учителя. Учитель становится теперь не только предметником, человеком, дающим знание ребенку, но и заботливой мамой, готовой поддержать и выслушать. Именно эмпатия ставит перед учителем один из серьезнейших вопросов современности — как в таких непростых условиях воспитать личность?

Да, безусловно, сегодня предпринимаются серьезные попытки в исправлении ситуации, в оказании помощи в образовании и воспитании молодого поколения. Министерством образования разработано несколько программ по выходу из критической ситуации, сложившейся в нашей стране в сфере образования, это и Национальная инициатива «Наша новая школа», введение новых образовательных стандартов и другие. На инновации указывает и вышедший в 2013 году Закон об образовании. Сегодня учитель должен выпускать инициативных детей, готовых не ломаться под натиском скорости современного мира и применять знания на практике, не храня их как ценный, но бесполезный груз.

Мой педагогический стаж позволяет судить о том, что мы живем в эпоху перемен. И в этой ситуации учитель, несомненно, оказывается в ситуации, когда он должен научиться применять инновации. А это зависит от его компетентности и от его креативности. Жить в эпоху перемен не только трудно, но и безумно интересно. Скажу точно, что принятая сегодня концепция личностно-ориентированного обучения мне очень близка, так как только она будет способствовать формированию полноценной личности.

Результат образования «измеряется» опытом решения развивающих задач. Тогда на первый план наряду с общей грамотностью выступает умение выпускников, например, разрабатывать и проверять гипотезы, умение работать в проектном режиме, проявлять инициативу в принятии ре-

шений и т. п. Это и становится одним из значимых ожидаемых результатов образования и предметом стандартизации.

Я разделяю мнение В. Г. Богина о том, что каждого ребёнка можно научить, но только своими способами и по индивидуальной программе. Каждый ребенок от своего рождения прошел свой путь, каждый имеет свой личный опыт и свои знания. Соответственно, всех уравнивать не следует. Каждый ученик имеет собственную траекторию развития. Отсюда — моя вера в то, что каждый ребенок успешен. Даже в самых запущенных случаях можно увидеть серьезные результаты по сравнению со вчерашним днем. Я считаю, что сравнение двух разных детей — это путь в никуда, так как сильный ребенок расслабится, а слабый (в плане предмета) сломается.

Наше время — это время, когда часто можно встретить неуважение людей друг к другу. К сожалению, хамство и озлобленность становятся современными реалиями. Я поняла, что этичности необходимо учить с детства. Конечно, учитель не может дать все знания, но, там, где не получается у семьи, в дело должна вступать школа. Потому моя философия строится на идее всестороннего уважения любой личности. Подобное рождает подобное — сложно добиться уважения от кого-либо, когда нет уважения у тебя самого. И этому я стараюсь учить своих учеников.

На мой взгляд, высокое звание Учитель приобретает свой истинный смысл только тогда, когда оно неотделимо от понятий культура и нравственность. Ни одна профессия не ставит таких строгих требований относительно моральной чистоты и душевного благородства. Именно культура и высокая нравственность делают педагога личностью, способной отдавать себя ученикам и быть для них примером для подражания. Учитель является творцом духовных ценностей, и чем выше его культура, тем больших успехов он достигает в своей педагогической деятельности. Показателем педагогической культуры является интеллигентность. Гармония нравственного, физического и умственного развития, гуманность и педагогическое мастерство. Поясню, что для меня значат эти качества.

Безусловно, интеллигентность проявляется не только в знаниях, но и в способностях к пониманию другого человека, терпимому отношению. Она проявляется в тысяче

мелочей — в умении уважительно спорить, незаметно помочь ребенку.

Бесспорно, гуманность — это человеколюбие, но она не имеет в моем понимании ничего общего с сюсюканьем с учениками. Для меня гуманность означает, прежде всего, справедливость как сочетание уважения с требовательностью. Если учитель не может удержать дисциплину в классе, то об остальных его талантах дети так и не узнают.

Несомненно, что педагогическое мастерство — это высокое качество достижений учителя в учебно-воспитательном процессе, проявляющееся в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека.

Отдельно хочется отметить роль нравственного воспитания в моей педагогической философии. Безусловно, можно списать все на то, что этим должны заниматься родители. Однако, так как существует проблема безнадзорности детей, то именно сейчас роль учителя значима как никогда. И для воспитания в этом ключе есть все возможности — русский язык и богатейшая русская литература, а также классное руководство как средство сплочения коллектива.

Также я считаю, что, развивая детей с позиции нравственного воспитания, необходимо уделять огромное внимание и патриотическому воспитанию. Сегодня культурная экспансия достигла невероятных пределов. Исправить ситуацию можно только тогда, когда учитель будет уделять внимание патриотическому развитию, чувству гордости за родину, ее культуру и ее историю. Об этом много говорят, но как сделать так, чтобы детям было интересно, чтобы любовь к Родине не была шаблоном, который повторяется по делу и без дела. Я нашла для себя этот способ — использование ИКТ и экскурсий. Нетрадиционные методы прекрасно помогают детям погрузиться в мир истории и культуры России.

Говорят, трудно быть изюминкой в ящике с изюмом. Но я, искренне хочу и стремлюсь быть неповторимым, уникальным, высочайшим мастером своего профессионального педагогического труда. Я люблю свою профессию, верю в свои силы и возможности. Справедливо сказано, что писатель живёт в своих произведениях, художник — в картинах, скульптор — в созданных им творениях. А мой труд будет жить в мыслях и поступках детей.

Совершенствование физического образования в рамках научной работы курсантов первых курсов

Голев Игорь Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор;
Прокопова Татьяна Владимировна, кандидат физико-математических наук, преподаватель;
Лапин Лев Сергеевич, курсант;
Козловский Виктор Андреевич, курсант

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»
(г. Воронеж)

Физическое образование, как известно, является фундаментом инженерного образования. Успешное освоение общего курса физики в вузе в купе с овладением общекультурными и профессиональными компетенциями является залогом дальнейшего успешного изучения дисциплин инженерного цикла. Эта задача актуальна в процессе обучения учащихся военных вузов, т. к. современная армия должна быть оснащена высококвалифицированными специалистами технического профиля [1]. Какими способами можно усилить мотивацию и интерес к дисциплине? На наш взгляд является целесообразным расширить процесс усвоения физических понятий и закономерностей в рамках научной работы, которая осуществляется, начиная с первого курса академии.

В федеральных государственных образовательных стандартах отмечается, что научно-исследовательская работа является «обязательным разделом основной образовательной программы подготовки специалиста» [2]. В этой работе участвуют студенты с первого по пятый курс. Очевидно, что процесс формирования навыков научно — исследовательской деятельности требует определенного подхода и времени. При этом курсанты старших курсов объективно имеют «конкурентные преимущества»:

- они адаптированы в сфере обучения, в сфере новых социальных и бытовых условий,
- ими усвоены профессиональные ценности военного образования;
- они владеют знаниями по специальным дисциплинам;
- выпускающие кафедры имеют соответствующую материальную базу для проведения научных исследований;
- наличие такого вида учебной деятельности, как курсовые работы и квалификационная работа.

Обучаемым на первом курсе, недавним абитуриентам, трудно встроиться в систему обучения военного вуза в силу ряда причин. Во-первых, система школьного образования, находящаяся в стадии реформирования, имеет ряд существенных недостатков в обучении физике (исключение могут представлять специализированные классы). Эта проблема имеет всеобщий характер, не вызывает сомнений и то, что подобные трудности в освоении предмета, испытывают и учащиеся гражданских вузов. Во-вторых, процесс адаптации обучаемых к изменению регламента жизни требует более развернутого подхода к образовательному процессу.

Это ставит курсантов первых курсов в неравное положение при выполнении научных работ, существенно снижает их личный вклад в этот процесс. Безусловно, есть курсанты, которые занимались научно-техническим творчеством в рамках средней школы, но большинство, впервые столкнувшись с научной работой и не понимая ее целей и задач, оказываются в сложном положении.

Для успешной реализации образовательных программ обучения на кафедре физики и химии деятельность курсантов в рамках военной научной работы предлагается структурировать по четырем направлениям:

- 1) расширение естественно-научных представлений;
- 2) овладение методологией научных исследований;
- 3) обучение практическим навыкам научно-исследовательской деятельности;
- 4) ознакомление с теорией решения изобретательских задач (ТРИЗ).

На первом курсе важным является научить правильно делать обобщения, осознавать универсализм явлений окружающего мира, общность закономерностей различных процессов, понимать важность теоретических и экспериментальных исследований и связи теоретического и эмпирического познания. Кроме того, навыки и умения, связанные с работой измерительных приборов, также имеют значение и для дальнейшего обучения. Умению выявлять естественнонаучную сущность явлений и проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, бесспорно, способствует обучение по физике — эта компетенция относится к профессиональной. Общекультурные компетенции, такие как способность логически мыслить, ставить научные задачи, находить пути и способы их решения, способность к анализу и критическому осмыслению информации, также формируются в процессе изучения дисциплины.

Важным является и умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для получения новых знаний, в том числе в областях, не связанных с профессиональной деятельностью.

Как было отмечено выше, в ФГОС определено, что выпускники должны быть способны осуществлять научно — исследовательскую деятельность, овладеть методологией научной деятельности, научиться основам осуществления этой деятельности.

В рамках второго направления научной работы предлагается курсантам младших курсов давать знания по методологии научных исследований.

Умения и навыки, которые возможно и нужно формировать на первых курсах, в связи с вышесказанным:

- 1) понимать цели и задачи исследования;
- 2) находить средства и методы исследования;
- 3) представлять и интерпретировать результат;
- 4) находить научную литературу и работать с ней;
- 5) составлять отчет о работе и полученном результате.

Необходимыми понятиями и знаниями в области методологии научных исследований могут быть:

- 1) методы и процедуры науки, особенности научного знания;
- 2) научный метод, теория, закон, гипотеза, эмпирические и теоретические методы;
- 3) методика организации и проведения научных исследований;
- 4) этапы проведения научного исследования.
- 5) основные виды представления результатов исследований: тезисы, научный доклад, статья, научный отчет, диссертация.
- 6) инновации в науке и технике.

Развитие практических навыков научно-исследовательской работы предполагает ознакомление и обучение приемам работы с инструментами, технологиями изготовления несложных конструкций, в том числе и радиоэлектронных. Важны также навыки работы с различными контрольно-измерительными средствами измерения механических, электрических и других физических величин, освоение методик обработки и представления результатов измерений.

Научная работа может быть спланирована таким образом, чтобы на начальном этапе на кафедре физики рассмотрение и исследование физических проблем сочеталось бы с ознакомлением с основными аспектами научной деятельности, объединяя по сути 1, 2, и 3 направления. В этой связи перспективной является деятельность по конструированию и обновлению базы комплекса лабораторных работ на кафедре. Работа в этой области может быть сосредоточена в двух плоскостях — моделирование приборных работ и информационное обеспечение.

Литература:

1. Путин В. В. Доклад на Госсовете РФ 08 февраля 2008 года «О стратегии развития России до 2020 года».
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 090303 Информационная безопасность автоматизированных систем.
3. Голев И. М., Прокопова Т. В., Халев А. Ю. «ТРИЗ как инструмент формирования интереса к научно-исследовательской работе в системе образования военного вуза»/ «Молодой ученый», № 8, 2016.

К примеру, проводилась работа по созданию обучающимся информационно-контролирующих приложений в среде DELHI на тему «Полупроводниковый диод», «Радиоактивность», «Ядерные реакции». Важным этапом является подготовка информационного наполнения приложения — определение разделов информационных полей, их логической последовательности, вопросов в контролирующей части программы. Курсантами осуществляется разработка проекта приложения — выбор наиболее подходящих компонент, наилучшим образом соответствующих использованию данного приложения. Таким образом, ориентированная деятельность достигает следующие цели:

- 1) расширение знаний в части представлений о конкретных физических процессах и явлениях;
- 2) формирование навыков структурировать информационное содержание, выделять разделы и подразделы, в соответствии с приобретенными знаниями уметь формулировать не только вопросы, но и варианты ответов на эти вопросы;
- 3) умение составлять алгоритм работы приложения;
- 4) формирование навыков создания простейших приложений с использования пакета Delhi.

В рамках четвертого направления военной научной работы нами обоснована возможность и перспективность использования методов ТРИЗ в целях усиления интереса к научно-исследовательской работе [3].

Результаты научных исследований курсантов под руководством преподавателей обсуждаются на расширенных заседаниях кафедры, представляются на итоговой вузовской и других межвузовских, а также всероссийских конференциях.

В заключение следует отметить, что описанная выше методология, на наш взгляд, способствует формированию системного подхода к научно-исследовательской деятельности, освоению курсантами основ научных исследований и повышению эффективности научной работы на старших курсах.

Culture of speech in teaching EFL

Dadaboyev Dilshod Gaybulla o'gli
Uzbek State World Languages University, Tashkent

This article considers the culture of speech as an academic discipline. As well as the analysis of the study of speech in higher education as an integral part of the cycle of humanitarian disciplines, designed for students of all disciplines.

Key words: *higher education, culture of speech, ethical standards, scientific discipline, social atmosphere, interpersonal relations*

In the modern era of higher education it is particularly important for sustainable development of society along the path of economic reform, building a legal state and the humanization of social relations.

This special role of higher education contains not only the training of qualified personnel who are able to effectively manage the economy and legal institutions in today's rapidly changing world, but also in creating a favorable social atmosphere, in improving the culture of social and interpersonal relations. This problem can be solved only if the university graduate will receive the necessary knowledge and skills model of ownership literary literate and beautiful speech at the national speech.

The subject of the culture of speech as an academic discipline is the norm of the literary language, types of communication, its principles and rules, ethics of communication, functional styles of speech, the foundations of the art of speech, as well as the difficulties in applying the rules of speech and the problems of the current state of speech culture of the society. (2, p.78)

The most important tasks of discipline are: strengthening and improving the skills of ownership norms of the national literary language; the formation of the communicative competence of the expert; training to professional dialogue in the chosen specialty; the development of skills in searching and evaluating information; development of verbal skills to prepare for difficult professional situations of communication (negotiations, discussions, etc.); improve the culture of speaking, voice training means to establish and maintain friendly personal relations.

The main objective of the course is the formation of speech culture model of the language of person — highly educated professionals, it is corresponds to the accepted standards in the medium formed is different expressiveness and beauty.

Course of speech is aimed at the formation and development of a future specialist — member of professional communication of complex communicative competence in the native language, which is a combination of knowledge, skills, abilities, personality initiatives necessary to establish interpersonal contact in the socio-cultural and professional (educational, scientific, manufacturing, etc.) spheres and situations of human activity.

Culture of speech includes three aspects: the normative; communicative; ethical. The normative aspect of speech is one of the most important but not the only one. It presupposes knowledge of literary norms and the ability to apply them in a speech. However, the effectiveness of communication is not

always achieved a correct speech. It is important to take into account, to whom is addressed the text, taking into account the knowledge and interests of the recipient. Language has a rich arsenal of tools allows you to find the right words to explain the fact to anyone. Among the linguistic resources necessary to select those that most effectively fulfills its communication objectives.

Among the linguistic resources it's necessary to select those that most effectively fulfill its communication objectives. Skills selection of such funds constitutes the communicative aspect of speech.

Compliance with codes of conduct, respect for the participants of the dialogue, kindness, tact and sensitivity make the ethics of communication.

Ethical standards are a necessary part of speech, and in turn, is an important part of the human culture. "So, the culture of speech — it is a choice and an organization of language means that in a certain situation of communication in compliance with modern standards of language and ethics of communication allow for the greatest effect in achieving communicative tasks' — defines the concept of speech known contemporary linguist. (4, p. 46)

The term culture of speech has many meanings. Among its main values are the following: "Culture speech — a combination of knowledge, skills and abilities, providing the author of speech which not labored construction of speech utterances for the optimal solution of problems of communication. Culture of speech — a set of system properties and qualities of speech, speaking about its perfection; Culture of speech — is the area of linguistic knowledge about the system of communicative qualities of speech" (5, p. 15).

Culture of speech as a special scientific discipline began to emerge in the 20s of the 20th century thanks to the work V.I. Chernyshov, L. V. Scherby, G. O. Vinokur.

Among the most important works of the time should be called work G. O. Vinokur "Language Culture" (1929), A. Gornfeld "New words and old words" (1922), A. M. Selischev "Language of revolutionary era.)" (1928). These works have been devoted to the study of the factors leading to the destruction of the norms of the literary language, the identification and description of the areas of the language system, the most sensitive to disruption of the literary norms and methods of literacy, the dissemination of knowledge about the language, fostering respect for the right of speech.

Culture of speech is investigated in several sections of linguistics. Functional style studies features of speech norms

in connection with the various functional styles of language, possession of styles, stylistic changes in language and speech.

The theory of speech acts studies the speech acts of the speaker and the listener, and the rules of effective dialogue and monologue preparation.

Linguistic pragmatics studies the target participants of communication and methods of achieving them, the relationship of man to his own and other people's speech.

Text Linguistics deals with the rules of construction of the whole text and the role of text-to-human communication, structural and stylistic features of texts.

Sociolinguistics explores the linguistic situation in the society, the influence of social factors on the culture of speech and culture of speech on public life.

The field of scientific and practical research of speech includes an explanation of the existence of linguistic norms and speech errors, and to develop recommendations for strengthening and overcome speech deficiencies. Therefore, the problem of speech covers both monographs addressed to linguists as well as in educational and practical guide, intended for the general reader. This practical advice based on the theoretical elaboration of the problems of speech and theoretical conclusions — on the knowledge of the speech practices of society.

Since social life is not in place, the professionals of speech is required to constantly monitor the ongoing social and linguistic processes and quickly take into account the problem of verbal interaction of people in their recommendations. Therefore, the work of researchers in the field of speech combines the accumulation of objective data on the state of speech culture of the society, the explanation of the data using the latest linguistic methods and the development of teaching methods and standards of speech skills to communicate effectively the broad of social layers. (2, p. 68)

This work is based on the systematic updating of evidence and methodological tools that makes the culture of speech and constantly updated scientific and practical research.

In order to understand the ways and means of self-development of speech culture, you need a clear understanding of the content and scope of the concepts of the discipline.

The central concept of this discipline is the concept of language. Language — “naturally occurring in the human society and developing system clothed in sound form of the iconic pieces that can express the totality of the concepts and thoughts of a person and intended primarily for communication purposes”(1, p. 652).

The ability relating sound and meaning are the main characteristics of the language. Language in the same time — a system of signs, replacement items and of speech and a set of values, concentrated in itself the spiritual experience of the people.

Since language is closely related to the concept of speech. Speech — it is “specific speaking, flowing through time and clothed in a sound (including internal pronunciation of) or in writing under the speech is commonly understood as a process of speaking itself, and the result of this process, i. e.,

speech and activity, and voice work, recorded by memory or by letter” (1, p. 417).

This perceptible, concrete and unique, intentional and directed towards a specific purpose, it is due to the situation, is subjective and arbitrary. The speech in language functions are manifested in various combinations with the predominance of one of them.

Communication between people is a social and psychological interaction and information transmission channel. Therefore, in the textbooks of speech communication culture, the term is used. Communication — an interaction between people, information exchange process, a process that supports the functioning of society and interpersonal relations. Communication consists of communicative acts involving communicants (the author and the message, the recipient), generating utterances (texts) and interpreting them. The communication process begins and the speaker's plan aims to understand the statements by the addressee.

The result of a speech activity of speaker is text. Text — is the finished product of the speech (written or oral), which are the basic properties of wholeness and connectedness. The validity of the text is in conformity with the requirements of external connectivity, internal meaningfulness, the timely perception of the necessary conditions for communication. Correct perception of the text is provided not only linguistic units and their connections, but also necessary general background knowledge.

The important thing is the concept of speech quality. Speech quality is the properties of speech to ensure the effectiveness of communication and culture characterizing level of the speaker's speech.

The philology distinguish speech culture of personality; speech culture of the society.

Speech culture of the personality is individual. It depends on erudition in the field of speech and culture of the society is the ability to use this erudition. Speech culture identity borrows the voice of the culture of the society, but at the same time it is wider than speech culture of the society. The correct use of language requires its own sense of style, a true and sufficiently developed taste.

Speech culture of the society has the selection, collection and storage of the best examples of speech activity, the formation of literary classics and adherence to the norms of the literary language. This understanding of speech culture adheres Yu. V. Rozhdestvensky (3, p.14)

Of course, as part of the science the speech culture is considered not only as examples of the high level of knowledge of literary norms and rules of communication, but also as violations of the rules in the voice of the individual activities and speech practice in society.

Successful communication between people requires communicative competence of the participants of such communication. Communicative competence is a combination of knowledge, skills and adequate reflection of reality perception in a variety of communication situations.

The basic concepts of the culture of speech are also such things as a literary language, language standards, style, locale, language personality, types and forms of speech, speech etiquette.

References:

1. Arutyunova N. D., Language // Russian language. Encyclopedia. M., 1997, 652 p.
2. Golovin. B. N., Fundamentals of Speech. — M.: 1980. 270 p.
3. Rozhdestvensky Yu. V., General Philology. M., 1996. 256 p.
4. Sokolov V. V., Culture of Speech and Communication Culture. M.: Education, 1995. 298 p.
5. Shiryayev E. N. What is the culture of speech // M.: 1995, 90 p.

Психолого-педагогические условия эффективного управления конфликтами в педагогическом коллективе образовательной организации

Денисова Елена Владимировна, магистрант;
 Наумова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
 Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье аргументируется необходимость управления конфликтами в условиях современной образовательной организации, охарактеризованы основные причины конфликтов и психолого-педагогические условия, которые влияют на эффективность управления конфликтами в педагогическом коллективе.

Ключевые слова: *управление, конфликт, образовательная организация, педагогический коллектив*

За последнее десятилетие произошли большие перемены в социальном заказе на образование. Модернизация современной системы образования направлена на внедрение новых форм и методов обучения и воспитания детей. Нововведения затронули все стороны педагогического процесса. Однако современный педагог должен осознавать и ценность накопленных идей и опыта прошлых поколений. Быстрота и перманентность этих изменений отражаются на эмоциональной, мотивационной сфере субъектов процесса образования.

В период существенных перемен особую роль начинает играть психологический фактор человеческих взаимоотношений и общения в педагогическом коллективе: обостряются противоречия, которые порождают конфликтные ситуации между участниками образовательного процесса.

Говоря о конфликтных ситуациях, считаем необходимым разобраться: что такое конфликт, как он влияет на эффективность работы педагогического коллектива и следует ли предпринимать какие-либо управленческие шаги в его регулировании?

Проанализировав определения понятия «конфликт», которые встречаются в психолого-педагогической литературе, пришли к выводу, что ни одно из них не может рассматриваться как универсальное, поскольку термин изучается с разных позиций, во внимание попадают различные его аспекты. В контексте настоящего исследования остановимся на точке зрения А. Г. Здравомыслова, который трактует понятие «конфликт» как «вариант взаимодействия людей в обществе, мотивационной стороной которого яв-

ляется противопоставление ценностям, правилам, интересам и потребностям» [1].

Причины конфликтов, которые возникают в педагогическом коллективе, разнообразны. Зачастую в конфликте можно найти несколько причин. Иногда, в основу конфликта положена одна причина, но при этом конфликтная ситуация имеет длительный характер из-за ряда других причин.

В силу профессиональной деятельности Учителю свойственно оценивать других. В тоже время, он гораздо эмоциональнее воспринимает (переживает) резкие высказывания других педагогов в свой адрес, особенно в отношении профессиональных качеств. Наблюдения психологов позволяют утверждать, что Учителю сложно смириться с тем фактом, что его собственные личностно-профессиональные слабости и недостатки определили или повлияли на неблагоприятное развитие ситуации. Кроме того, многие педагоги склонны к высокой личностной тревожности, в силу чего гиперболизируют, излишне драматизируют события. Все перечисленные нюансы психологического склада Учителя предопределяют большую вероятность возникновения открытого или латентного (скрытого) конфликта.

Более внимательно рассмотрим вопрос о возможных причинах конфликтов. Существует мнение о том, что основной их причиной между педагогами является неудовлетворенность материальным поощрением своего труда и низкий уровень признания обществом (коллегами) достижений в профессиональной деятельности. Данный факт не нашел своего категорического подтверждения в ходе исследования.

Изучая данные психологических, социологических исследований, мы пришли к выводу, что разногласия в педагогических коллективах происходят, как правило, по следующим причинам:

1. Разница в возрасте педагогов (соответственно — педагогическом опыте), которые порождают, в том числе, разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликта.

2. Разные взгляды на события, причины возникновения конфликтной ситуации.

3. Столкновение профессиональных интересов/точек зрения одного учителя и группы педагогов.

4. Отсутствие педагогического такта при общении в отношении отдельных коллег.

Нередки случаи конфликтов, которые происходят между педагогами и руководителем. Анализируя причины конфликтных ситуаций, исследователи во многих случаях указывают, что их основной причиной является неудовлетворенность стилем управления руководителя.

Опыт показывает, что наиболее часто конфликты происходят в «сложных» коллективах, где функциональные обязанности работников схожи, тесно взаимосвязаны. Это обуславливает трудности в координации их действий и отношений как в сфере деловых, так и в сфере личных контактов. К числу таких коллективов относится и педагогический коллектив [3].

Вопрос о необходимости управления конфликтами, в том числе и в педагогическом коллективе, связан с осознанием того, что они — неотъемлемая часть социальных процессов. А то, как они будут влиять на коллектив (негативно или положительно), будет зависеть от усилий по их руководству.

Управление конфликтами — это процесс, направленный на предотвращение причин, которые обуславливают возникновение конфликта, а также корректировку взаимоотношений (профессиональных, прежде всего) между конфликтующими сторонами.

Эффективное управление конфликтом в педагогическом коллективе образовательной организации — предполагает воздействие на конфликтное поведение педагогов (ограничение противоборства) с целью его трансформации в направлении достижения желаемых результатов деятельности образовательного учреждения, конструктивного влияния на развитие педагогического коллектива и организации в целом. Оно включает в себя: прогнозирование конфликтов, предотвращение конфликтов; отслеживание конфликтов; разрешение конфликтов.

Литература:

1. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 317 с.
2. Тренин Н. Н. Управление конфликтами / Н. Н. Тренин. — М.: Приор, 2001—96 с.
3. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.

Какие же психолого-педагогические условия влияют на эффективность управления конфликтами в педагогическом коллективе образовательной организации?

Считаем, что первое условие «вытекает» из определения понятия «управление конфликтами», и заключается в создании благоприятной атмосферы труда, дружественных взаимоотношений всех членов педагогического коллектива в процессе взаимодействий и общения, основанных на формировании и развитии у каждого из сотрудников способности отличать причины от поводов, находить наиболее лояльные способы разрешения конфликтов. Реализация этого направления в деятельности руководителя образовательной организации в конечном итоге способствует решению поставленных перед организацией целей и задач.

Одним из основных показателей эффективного управления администрации организации выступает усовершенствование критериев оценки и взаимооценки результатов профессиональной деятельности, демократизация этого процесса: если сами учителя, оценивая деловые и личностные качества, выдвигают из своего общества конструктивных лидеров, это позволяет повышать работоспособность коллектива и минимизировать конфликтность [3].

Директор образовательной организации, который оправдывает надежды педагогов или превосходит их, несомненно, будет иметь эмоциональную поддержку коллектива, высокий неформальный статус и шансы на успех в работе. Поэтому самосовершенствование и самовоспитание тех черт своего характера, которые педагоги ценят в руководителе больше всего — целесообразно. Этим определяется его способность прогнозировать и сознательно регулировать свои отношения с педагогическим коллективом, находить взаимопонимание с ними [2].

В тоже время, значимы:

- объективное осознание конфликта как реальности, необходимости целенаправленных действий по его управлению;
- действенное влияние на конфликт и переводение его в русло саморегуляции и самокорректировки;
- владение методами и приемами, позволяющими конструктивно разрешать конфликты путем согласования позиций и интересов, взглядов и ориентаций.

Подводя итог сказанному выше, отметим, что нами рассмотрены лишь наиболее общие условия, позволяющие эффективно управлять конфликтами в условиях образовательной организации. Этот вопрос — все еще открыт и актуален для педагогической общественности.

The effectiveness of the case study method in teaching English

Juraeva Sevara Qakhramon qizi, teacher
Tashkent University of Information Technologies (Uzbekistan)

The most important moment in the study of English is a way of presenting information to the student, and this is called teaching methods. Since the first lessons of the English language a lot of time has passed. The methodology of teaching English in educational institutions has undergone sufficient changes and today has acquired several different directions.

To date, there are many methods, but none of them is the best in all contexts, and none of them, by its nature, does not exceed others. In addition, it is impossible to apply the same methodology to all students who have different goals, conditions, and training needs. It is necessary to apply the most appropriate method for performing specific tasks of the student.

Each teaching method is based on a certain vision of understanding the language or learning process, often using special techniques and materials that are used in a given sequence.

All methods of teaching English in educational institutions can be conditionally classified depending on whether the mother tongue is used in the teaching process and who is the centre of the learning process. The second model is determined by two approaches, when the centre of the learning process is either a student or a teacher. The first approach is focused on the needs of the listener, in this case the initiative is transferred to the student, and the teacher acts as a guide. Thus, it is possible to achieve the most effective work of each student individually and in a group.

The second approach is based on a huge number of techniques and techniques that many teachers use in a variety of combinations, creating an incredibly exciting educational process. The main figure here is the teacher, it is the person who gives the assignment to the students and evaluates the completed task. The teacher himself decides how and in what form to conduct the occupation, who to ask, and who to give the assignment for the house. The method is focused on obtaining maximum results in individual work.

One of these modern methods is the case study method. The homeland of the case study method is the United States of America, namely the Harvard Business School. In 1910, the dean of the Harvard Business School advised teachers to introduce in the educational process in addition to traditional classes — lectures and workshops — additional, held in the form of discussions with students. This method is very popular in the west, but for the educational institutions in Uzbekistan, the case method is a fairly new technology. The case method is a method of active learning based on real situations. In translation from English, case — случай, and case study — это обучающий случай. The essence of the case-study method is the use in the organization of the learning process of specific

learning situations, descriptions of certain conditions from the life of the organization, a group of people or individuals who orient students on the formulation of the problem and search for options for its solution, followed by analysis in class.

The following types of cases are distinguished:

- practical cases. These cases as real as possible should reflect the introduced situation or the case;
- training cases. Their main task is training;
- research cases that focus on the inclusion of the student in research activities.

In fact, each case carries a learning function, only the degree of expression of all shades of this function in different cases is different.

Undoubtedly, the application of the case method has some advantages and risks. First, the case method makes it possible to optimally combine theory and practice, develop skills of working with a variety of sources of information. The students do not receive ready-made knowledge, but learn how to extract them independently, the decisions made in the life situation are remembered more quickly than the memorization of the rules. Secondly, the process of solving the problem stated in the case is a creative process of cognition, which implies the collective nature of cognitive activity. Consequently, students learn to observe the rules of communication: work in groups, listen to interlocutors, argue their point of view, having constructed logical schemes for solving a problem that has an ambiguous solution. At the lesson, the students will not be bored, but will think, analyse, develop the skills of conducting the discussion. Finally, even weak students can participate in the discussion of questions, since there are no unambiguous answers that need to be learned. They themselves will be able to offer answers.

However, like any other method, this method has its own difficulties in using. First of all, it takes a lot of time to prepare the case carefully for the lesson. The teacher should think over the form of presentation of the case and plan the activities of children, combining individual and group forms of work. A difficult moment for a teacher is assessment, because it is necessary to evaluate the work of each participant, his activity and originality, at the same time, it is necessary to objectively evaluate his knowledge. It should be noted that the traditional five-point system of evaluation of results does not allow to evaluate the activity of students. A hundred-point system of knowledge assessment is more flexible and allows more objective determination of the level of training of students. Therefore, when evaluating each participant, we will try to combine a five-point and a hundred-point system. To get the final "5" students need to score 100–85 points, to get "4" — 84–70 points, and "3" the student gets, if he recruits less than 70 points. Since everyone will be involved in the

discussion, even students who have low communication skills, do not think I will not have to use the case method.

The case method can be successfully used in English classes, since this method is complex and contains all types of speech activity: reading, speaking, writing, listening. Students have a real opportunity to communicate in a foreign language in the process of interacting with other group members and the teacher. The success of the case method depends on three main components: the quality of the case, the preparedness of the students and the willingness of the teacher himself to organize the case and conduct the discussion.

The use of this method in teaching a foreign language is effective for students of non-linguistic universities. This is explained by the fact that “the case method relating to interactive learning increases the motivation and involvement of students in solving the problems discussed, which gives an emotional impetus to the subsequent search activity”. It also “shapes the ability of students to self-development and self-education”.

It is the use of case technology in foreign language lessons aimed at “realizing this competence, as well as developing both language and non-linguistic competencies of students”.

The application of the case method in English lessons in a non-linguistic university helps to form students' own opinions on a particular topic. Subject can be any topic in English. The advantage of using this technology in the English lesson is that students analyse information, make assumptions and formulate conclusions in a foreign language. Consequently, this type of work helps students to activate and apply knowledge of the English language.

The English lesson on the basis of case-technology can be built in the following direction: The first group of exercises — introductory exercises (Starting up), whose goal is to teach vocabulary, as well as speaking skills. The second group of exercises — “Listening”. The exercises in this section are aimed at developing listening and writing skills, as well as mastering new vocabulary. The third group of exercises — “Reading”, is aimed at developing the skills of reading and understanding the text in English and developing new lexical units on the topic of the lesson. The fourth group of exercises — the repetition of grammar (Language Review). The fifth group of exercises is the “Case Study”, which describes the topic raised at the beginning of the lesson.

Case-method is akin to the method of learning game technology. Game technology assumes the active participation of the student in the educational process at all its stages, including the current and partially final control. The active interaction of students in the “working/creative groups”, with the aim of achieving a joint result under the guidance of the teacher, “forms the necessary professional competencies, develops professionally necessary skills and models, and models future professional situations”

A case is a specific role system. The high concentration of roles in the case leads to the transformation of the case method into a gaming method of teaching, combining a game with

a subtle technology of intellectual development and a total control system.

Variants of a combination of the case-method and game technology are possible. The first option, when the game is included in the description of the case, the solution of which involves pre-playing the situation.

The second option, when the situation is included in the game, in the process of its playing, it becomes necessary to create a case-method. Integration of these two methods positively influences the educational process, gives it a new creative potential.

So, in the context of studying the topic “Money” it is possible to hold the game “Sponsor”. Students choose a “sponsor”, and two “experts”. The rest of the students belong to the support group and collect information about people in need of material assistance for the sponsor and experts.

Game: “Interview” can be represented as follows. “Employer” selects job seekers resumes. All summaries are on his desk. Students are divided into three groups and each group needs to come up with a name. Each group chooses one student, who actually will be an “employer”. Students are given a summary kit. “Employer” for 5 minutes you need to list the criteria for selecting candidates on the sheet. The “employer” and the group on these criteria need to select the candidates' resumes. Further, in a joint discussion, each group should work out a common solution, which summaries and why it should be selected for the director's report. Further, the student — “employer” protects the decision of his group and provides this information in a foreign language and information media.

Overall, the main purpose of the case-study method is to analyse the situation in a concrete state of affairs and develop a practical solution. In the end, all the proposed options are evaluated, and the best one is chosen.

The only difficulty that arises when applying this method is to assess the contribution of each participant in the process of discussion and the search for a solution. It is necessary to observe objectivity, presentation of unified requirements and argumentation of assessments. The role of the teacher is very important — he must seek the activity of all participants, listen to all the arguments for and against, control the process in general, but do not influence the content.

Thus, the use of the case method in the study of a foreign language in a non-linguistic university increases the level of knowledge of the foreign language as a whole, develops the ability to conduct a discussion, which promotes the development of speech without reliance on the finished text, improves the skills of professional reading in a foreign language and the processing of information and allows to fully resolve Individual and group independent work of students. Thanks to the application of the case method in the educational process, students have an excellent opportunity to creatively apply the past language material based on their professional knowledge and allows them to adapt to real and potentially possible situations. Being an interactive method of learning, it captures a positive attitude on the part of students who

see it as an opportunity to show initiative, independence in mastering theoretical positions and mastering practical skills. It is also important that the analysis of situations affects the

professionalization of students rather strongly, promotes their maturation, and shapes interest and positive motivation for learning.

References:

1. Dumina S. V. Conditions for the formation of value orientations for students as a component of personal universal educational activities. Citizenship of the individual in a changing world: from protest to creative activity. Collection of scientific articles of the international scientific and practical conference. S. I. Belentsov (responsible editor). 2015. pp. 286–290.
2. Pavlenko V. G. Interactive technologies for teaching a foreign language. The Ural scientific bulletin. 2016. T. 6. № 2. С. 3
3. Konysheva M. V. Types of interactive work in the classroom. Education in higher education: problems and development prospects. Materials of the Interuniversity Scientific and Practical Conference. 2016. P. 52–56.

Использование современных технологий обучения в начальной школе в процессе реализации ФГОС

Заболотная Светлана Михайловна, учитель начальных классов;
Щербакова Светлана Владимировна, учитель начальных классов
МОУ «Бобравская СОШ» Белгородской области

Современный педагог — не тот, кто учит, а тот, кто понимает и чувствует, как ребенок учится, как проходит его становление.
Л. С. Выготский

Сегодня школа нацелена на достижение нового, современного качества образования, на решение жизненно важных задач и проблем. В современной педагогической деятельности меняются традиционные роли учителя и учащихся — здесь они равноправные соучастники творческого процесса. Учитель является ведущим, «мастером», который организывает творческий процесс, принимает участие в нем, а не передает свои знания незнающему и не умеющему ученику.

Основная задача учителя — компетентно организовать самостоятельный познавательный процесс; развивать у учащихся подвижность и способность творческого мышления, учить рассуждать и мыслить; сохранить здоровье школьников, формируя способность к саморазвитию и сохранению здоровья собственными силами.

И для реализации этих задач на уроках внедряются инновационные технологии: игровые технологии; проблемное обучение; здоровьесберегающие технологии; информационные технологии; технология проектного обучения.

Они способствуют формированию у детей ключевых компетенций, способствующих успешности учеников в современном обществе, помогают эффективно организовать работу на уроке, способствуют повышению качества знаний.

Самая оптимальная в работе с первоклассниками — это **игровая технология**. Использование игровых форм позволяет повысить интерес к предмету. Игры способствуют

психологической раскрепощённости на уроках, проявлению творчества. В процессе игры у учащихся вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание и стремление к знаниям.

Игровая деятельность используется в следующих случаях:

— Для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета — урок-игра «Путешествие по стране Знаний», урок — игра «Путешествие по стране сказок» и т. д.;

— В качестве урока или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля) — игры «в слова», игры «со словами», игра «Дополни слово», игра «Перевернутые слова», игра «Соедини половинки слов», игра «Снежный ком», игра «Арифметическая эстафета» и т. д.

Можно провести и весь урок в форме игры, например, урок — сказка, урок — аукцион, «В мире животных», «Следствие ведут знатоки», КВН, «Путешествие по станциям», «Ярмарка» задач и другие.

Игровые формы обучения на уроке — эффективная организация взаимодействия педагога и учащихся, продуктивная форма их обучения с элементами соревнования, непосредственности, неподдельного интереса. Увлёкшись, учащиеся не замечают, что они учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, развивают навыки, фантазию. Даже самые пассивные из учеников включаются в игру с огромным желанием.

Включение в урок дидактических игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создаёт у учащихся бодрое рабочее настроение, предотвращает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

Проблемное обучение используется на этапах сообщения темы урока, целей урока и самостоятельной работы учащихся. Создается проблемная ситуация на уроке — удивление, затруднение.

Так, обучая детей, можно вводить проблемный диалог, создавать проблемную ситуацию для определения учащимися границ знания — незнания. Так же через создание проблемной ситуации и ведение проблемного диалога учащиеся формулируют тему и цель урока. Технология ведения проблемного урока, разработанная автором Е. Л. Мельниковой, даёт возможность учителю по-новому открывать знания с учениками.

Информационно-коммуникативные технологии используются на уроках, во внеурочной и внеклассной деятельности.

Многие уроки проводятся с использованием компьютерных презентаций, особенно те, которые требуют наглядного представления материала. Окружающий мир — «Путешествие по городу», «В Ботаническом саду», «Россия — Наша Родина»; русский язык — «Учим буквы», «Занимательная азбука». При закреплении знаний о гласных и согласных звуках, такие упражнения как «Найди звук», «Составь звуковую схему», «Составь слово»; литературное чтение «Творчество писателей», «Узнай сказку» и т. д.

Используются компьютерные презентации при устном счёте, самостоятельной работе в тетради, чтении скороговорок, проведении физкультминуток.

Использование компьютерных технологий в обучении позволяет дифференцировать учебную деятельность на уроках, активизирует познавательный интерес учащихся, развивает их творческие способности, стимулирует умственную деятельность, побуждает к исследовательской деятельности. Начиная с начальной школы, обучающиеся нацелены на использование компьютера при подготовке к урокам: докладам, презентациям, выступлениям.

Технология проектного обучения используется в работе, как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения. Она не заменяет традиционную систему, а органично дополняет и расширяет ее.

Предметные проекты нашли широкое распространение на уроках окружающего мира: «Растения зимой», «Растения нашего класса», «Что растет на клумбе», «Домашние животные»; чтение: «Загадаю — отгадай», «Занимательная азбука», «В дружбе — сила»; математика: «В мире чисел» и многие другие.

В рамках проектной работы учащиеся могут подготовить мини-проекты на темы: «Домашние животные», «Рыбы наших водоемов», «Природа села», «Улицы нашего села», макет «Мой дом. Моя улица» и др. Проекты выполняются

коллективно и индивидуально. Для выполнения каждого нового проекта необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Данный метод стимулирует самостоятельность учащихся, их стремление к самовыражению, формирует активное отношение к окружающему миру, сопереживание и сопричастность к нему.

Формирование ответственного отношения к своему здоровью — необходимое условие успешности современного человека. Особое место в начальной школе имеют **здоровьесберегающие технологии**, которые применяются как в урочной деятельности, так и во внеклассной работе. Здоровьесберегающий подход прослеживается на всех этапах урока, поскольку предусматривает чёткое чередование разных видов деятельности.

На уроках проводятся физкультминутки, двигательные-речевые упражнения, упражнения на релаксацию. Выбирать физкультминутку нужно в зависимости от преобладающей деятельности на уроке. Если преобладающий вид деятельности письмо, то используются упражнения для снятия общего или локального утомления, упражнения для кистей рук; если чтение — гимнастику для глаз; слушание, говорение — гимнастику для слуха, дыхательную гимнастику.

На переменах проводятся оздоровительные игры, до уроков — утренняя зарядка, между уроками — динамическая пауза. На классных часах и кружках внеурочной деятельности ребята беседуют на темы «Чистота — залог здоровья», «Полезные продукты», «Уроки здоровья и безопасности», «Режим дня».

На уроках математики и русского языка также нужно прививать своим ученикам навыки здорового образа жизни через решение текстовых задач и упражнений. Их содержание позволяет говорить о целебных свойствах мёда, овощей и фруктов, орехов и ягод, о том, что, употребляя эти продукты, мы обеспечиваем свой организм необходимыми витаминами и тем самым повышаем его способность самостоятельно бороться с некоторыми заболеваниями. Текстовые задачи и упражнения также дают возможность сообщать детям о положительном воздействии физических упражнений на здоровье каждого человека.

Важным звеном цепи здоровьесберегающих технологий является психологический климат на уроке. Каждый урок начинается и заканчивается с психологического настроения класса. После доброжелательного приветствия и по завершению урока можно предлагать детям «Лист настроения». Из изображенных на нём гримас они должны выбрать одну, соответствующую их настроению на данный момент. Учителю это даёт возможность скорректировать свои планы и действия, и найти индивидуальный подход к каждому ребёнку так, чтобы в конце урока настроение у всех было хорошее.

А учебный материал всех предметов начальной школы по любой программе предоставляет возможность учителю прямо на уроке формировать у учащихся навыки здорового образа жизни, давать детям знания об организме человека, учить их беречь и укреплять собственное здоровье.

Задачи, которые решает применение данных технологий тесно пересекаются с задачами по формированию ключевых компетенций, выраженных в следующих УУД:

Регулятивные УУД (обеспечивают способность регулировать свою деятельность): понимать, принимать и сохранять учебную задачу; действовать по плану и планировать свои учебные действия; контролировать процесс и результаты деятельности, вносить коррективы; адекватно оценивать свои достижения, осознавать возникающие трудности и стараться искать способы их преодоления.

Познавательные УУД: искать, получать и использовать информацию; осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, соотносить её с имеющимися знаниями, опытом; фиксировать информацию разными способами; понимать информацию, представленную в разных формах: изобразительной, схема-

тичной, модельной; пользоваться различными словарями, справочниками, имеющимися в учебнике; находить в них нужные сведения; выполнять логические действия с языковым материалом: проводить анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение; подводить под понятие, доказывать, делать выводы и т. д.

Коммуникативные УУД: осознавать речь, как способ устного и письменного общения людей; участвовать в диалоге, в общей беседе, выполняя принятые правила речевого поведения, культуры речи; понимать зависимость характера речи от ситуации общения, стараться строить свои диалогические и монологические высказывания, выбирая для них средства языка с учётом этой ситуации и конкретных речевых задач.

Таким образом, можно сказать, что применение современных образовательных технологий на уроках и во внеурочной деятельности дают возможность ребёнку работать творчески, способствуют развитию любознательности, повышают активность, приносят радость, формируют у ребёнка желание учиться, а, следовательно, повышается качество знаний.

Литература:

1. Андреев О. Ролевая игра: как ее спланировать, организовать и подвести итоги /О. Андреева// Школьное планирование. — 2010. — № 2. — С. 107–114
2. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. — М.: Школа-Пресс, 2002. — 120 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 306 с.
4. Ягодко Л. И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе /Л. И. Ягодко// Начальная школа плюс до и после. — 2010. — № 1. — С. 36–38.

Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи

Заскалова Кира Сергеевна, магистрант

Хакасский государственный педагогический университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В многочисленных исследованиях отечественных дефектологов подробно изучена и освещена проблема воспитания правильной речи (О. С. Орлова, В. И. Городилова, Ф. Ф. Рау Е. И., Радина), а именно, формирования произношения звуков (Б. М. Гриншпун, А. Н. Гвоздев, Г. А. Каше, Н. И. Жинкин, С. С. Ляпидевский, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, О. В. Правдина, М. Ф. Фомичева, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская, Г. В. Чиркина и др.). [2, С.21] Данная проблема является междисциплинарной и охватывает различные области знания. В анатомии и физиологии человека раскрывается механизм психофизического становления межфункциональных связей центральной нервной системы (Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин, И. П. Павлов, И. М. Семенов); в психологии, нейролингвистике и психолингви-

стике рассматривается формирование сложной структуры речевой деятельности (А. А. Залевская, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Р. М. Фрумкина, А. Р. Лурия) [2]; в логопедии определяются причины отклонений речевого развития, методы и приемы коррекции различных речевых нарушений, классификации речевых расстройств [1].

«Фонетико-фонематическое недоразвитие — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем» [4]. К данной категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом.

В основе естественнонаучного понимания психофизиологических нарушений при фонетико-фонематическом не-

доразвитии речи (ФФНР) лежит учение П. К. Анохина о речевой функциональной системе, учение о закономерностях формирования условно-рефлекторных связей, современное нейропсихологическое учение о речевой деятельности, учение А. Р. Лурия, И. П. Павлова, И. М. Сеченова о динамической локализации высших психических функций. Речь представляет собой сложную функциональную систему, которая основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, выполняющих специфическую, определенную операцию речевой деятельности.

С. И. Маевская и Г. В. Гуровец считают, что при фонетико-фонематических расстройствах имеются трудности в функциональных возможностях различных отделов и уровней нервной системы.

Приемником традиции К. Д. Ушинского является Д. Б. Эльконин, который отмечает, что в основе обучения грамоте лежит работа со звуками речи, а не с буквами. Действие звукового анализа является основным действием со звуками, а это разложение слова на составляющие его звуковые элементы и установление их последовательности в слове [3, С.312–315]. Таким образом, можно выделить две ступени к овладению грамотой — фонематическое и звуковой анализ.

В многочисленных исследованиях отмечается, что для полноценного развития фонематических представлений необходима сформированная произносительная деятельность, которая, обычно вызывает серьезные затруднения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Следовательно, при обучении детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи необходимо развитие фонематических представлений с использованием определенного минимума произносительных средств, с опорой на широкие компенсаторные возможности.

Состояние фонематического развития детей имеет большое влияние на овладение фонематическим анализом.

Несформированность произношения звуков выражается вариативно в виде различных звуковых замен и искажений. При обследовании речи ребенка необходимо установить, какие звуки нарушены в произношении и как именно. При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («тупень» вместо ступень).

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается недостаточная четкость и выразительность речи, «сжатая» артикуляция, общая смазанность речи. Это в основном дети с дислалией, дизартрией и ринолалией — артикуляторно-фонематической и акустико-фонематической формы.

«Фонематическое восприятие в процессе онтогенеза проходит определенные стадии:

- 1) полное отсутствие дифференциации звуков речи. Нет понимания речи. Стадия определяется как дофонематическая;

- 2) становится возможным различие акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Ребенок слышит звуки иначе, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение не различаются;

- 3) ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смысловозначительными признаками. Однако с предметом соотносится и искаженное неправильно произнесенное слово. Сосуществование двух типов языкового фона: прежнего, косноязычного и формирующего нового.

Экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов» [4].

Завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны. Признак перехода — различение правильного и неправильного произношения.

Фонематический слух, являющийся важным звеном речевой деятельности, играет значительную роль и в других аспектах психического развития ребенка: перцептивной, когнитивной, регулятивной деятельности и др.

Вопрос фонетико-фонематического недоразвития у детей и методы коррекции произношения является наиболее разработанным (Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева) [2].

Недоразвитие фонематического слуха ведет к тому, что дети испытывают затруднения в освоении правильного звукопроизношения, в овладении звуковым анализом слова, в овладении грамотой, а впоследствии — навыками письма и чтения.

В литературе достаточно подробно раскрыты вопросы онтогенеза фонетико-фонематической стороны речи, характерные признаки ФФНР и особенности речи детей с этим нарушением. Развитие фонематического слуха имеет большое значение в системе обучения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи формирует у детей комплекс проблем, связанных как с речевыми, так и с неречевыми нарушениями. Поэтому для проведения эффективной коррекционно-логопедической работы с детьми необходимо проводить обследование всех сторон психического, физического и речевого развития ребенка.

Таким образом, проблема выявления и коррекции недостатков речи у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи затрагивает вопросы нескольких областей знания и требует дополнительного изучения.

Литература:

1. Голубева Г. Г. Нарушения фонетической стороны речи у дошкольников с ЗПР // Логопед в детском саду. — 2006. — № 4. — С. 16–21.
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 156 с.
3. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 2009. — 703 с.
4. Определение уровня сформированности фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25522553> (дата обращения: 26.03.2017).

Активные методы обучения на уроках иностранного языка как способ формирования метапредметных результатов

Зуева Юлия Михайловна, учитель английского языка
МКОУ «СОШ № 19» г. Новомосковска (Тульская область)

Современная образовательная среда должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Для учителя — это переход от передачи знаний к созданию условий для активного познания и получения детьми практического опыта. Для учащихся — переход от пассивного усвоения информации к активному ее поиску, критическому осмыслению, использованию на практике. Главная проблема учителя — поиск методов развития образовательных компетенций учащихся как условие, обеспечивающее качественное усвоение программы.

В центре внимания современных эффективных форм и методов обучения находится самостоятельная образовательная деятельность участников и интенсивное групповое взаимодействие. Следовательно, в отличие от традиционного обучения, при котором коммуникация развивалась, в основном между учителем и учеником и учителем и классом, в интерактивном обучении возникают новые взаимодействия.

О необходимости организации групповой работы и коммуникации внутри группы указано в Программе ФГОС. Для формирования и развития коммуникативной и социальной компетентности, умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем учащиеся должны интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Активные методы обучения обеспечивают решение образовательных задач в разных аспектах: формирование положительной учебной мотивации; повышение познавательной активности учащихся; активное вовлечение

обучающихся в образовательный процесс; стимулирование самостоятельной деятельности; развитие познавательных процессов — речи, памяти, мышления; эффективное усвоение большого объема учебной информации; развитие творческих способностей и нестандартности мышления; развитие коммуникативно-эмоциональной сферы личности обучающегося; раскрытие личностно-индивидуальных возможностей каждого учащегося и определение условий для их проявления и развития; развитие навыков самостоятельного умственного труда; развитие универсальных навыков.

Принимая во внимание практическую цель обучения английскому языку — учить его как средству общения, ведущим методическим принципом следует считать принцип коммуникативной направленности. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию. Применение активных методов обучения обеспечивает переход от информационно-объяснительного к деятельностно-развивающему обучению, которое предусматривает замену монологических методов предъявления учебной информации диалоговыми формами общения педагогов с учениками и учащихся между собой. Это незамедлительно отражается на повышении качества знаний. На таких уроках английского языка учащимся не скучно, они не безразличны к учебе, на это нет времени — все занято делом.

Активные методы обучения подразделяются на методы начала урока, выяснения целей, ожиданий, опасений, презентации учебного материала, организации самостоятельной работы, релаксации, подведения итогов. Каждый из этих методов позволяет эффективно решать конкретные задачи того или иного этапа урока.

Начало урока очень важно тем, с каким настроением и настроен ребенок начинает урок. От этого зависит и его работа, и его успех.

Метод «Комплименты».

Цель: Выяснить настроение, психологическое состояние учащихся, улучшить его, создать ситуацию успеха.

Участники: Все учащиеся.

Проведение: Ученикам предлагается выбрать карточку с цветом (orange — happy, glad, green — funny, black — sad). После этого ученики должны поделиться хорошим настроением и сделать комплимент своему соседу по парте. У данного АМО есть варианты проведения. Например, пожелание друг другу удачи, хороших оценок, отличной работы. Если это нерадивый ученик, можно пожелать внимательно слушать учителя, не отвлекаться, выполнять все задания правильно. Этот АМО дети очень любят.

Метод «Входной билет».

Цель: ввести учащихся в иноязычную среду, мотивировать на работу на уроке.

Участники: Все учащиеся.

Проведение: Каждый учащийся, входя в кабинет, должен назвать столько слов по изучаемой теме, сколько он запомнил. От количества произнесенных слов учащийся получает билет в «партер», «ложу» или на «галерку». Поменять место можно только при активной работе на уроке. Заработав определенное количество баллов, ученик может поменять их на лучшее место.

Что же касается использования ИКТ на уроках, то незаменимыми бывают рифмовки, песенки, небольшие мультфильмы, которые также повышают мотивацию и улучшают психологическое состояние учащихся, являются незаменимыми при проведении физкультминуток.

Существует несколько методов для успешного и комфортного вхождения детей в тему урока. Все они способствуют развитию логического и пространственного мышления, аналитических умений, служат развитию эмоциональной сферы: интереса, удивления.

Метод «Отгадайте слово».

Цель: Обеспечить концентрацию на начало урока, повысить интерес к уроку, внимание учащихся.

Участники: Все учащиеся.

Проведение: Учитель задаёт занимательные вопросы, касающиеся ранее пройденного материала таким образом: правильные ответы записываются в столбик на доску. (Для экономии времени ответы могут состоять только из слов). Первые буквы слов по вертикали составляют слово, которое и служит названием новой темы.

Метод «Таинственные шаги».

Цель: Повысить интерес к уроку, внимание учащихся, сформулировать тему урока.

Участники: Все учащиеся.

Проведение: в классе разложены следы разных цветов. Входя в кабинет, учащиеся выбирают тот след, который им понравился. На каждом следе написана буква. Работая

вместе, учащиеся должны сложить слово, которое и будет являться темой урока.

Активный метод «Ключевые слова».

Цель: сформулировать цели урока, настроить обучающихся на рабочий лад.

Участники: все учащиеся.

Проведение: После определения темы урока, учащиеся в парах составляют приблизительный план в виде ключевых слов. Так происходит работа над прогнозированием учебных результатов урока с целью обеспечения понимания смысла деятельности учащихся, понимания, чего они должны достичь в результате занятия и что от них ожидает учитель. Дети сами формируют задачи урока и план изучения темы.

Целеполагание на современном уроке является одним из самых основных этапов, поэтому очень важно сделать его интересным. Этап «Ожидания и опасения», который проводится после фазы «Вхождения в тему» важен тем, что учитель наглядно видит, чего опасаются ученики, чего они ждут от урока. Возвращаясь в конце урока к АМО, учащиеся подводят итог своей работы, убирают те опасения, которые не оправдались, выделяют то, что из их ожиданий сбылось. Такая работа дает ученику уверенность в своих силах и умении, мотивирует на дальнейшую работу. Это важный момент и для учителя. Согласно подведенному итогу урока, учитель отмечает, с какими трудностями ушли дети с урока, как построить работу по их преодолению, что понравилось и получилось. Поэтому часто к использованному АМО на этапе «Ожидания и опасения» мы возвращаемся в конце урока для проведения этапа «Рефлексия».

Метод «Шахматная доска».

Цель: Определить ожидания и опасения учащихся.

Участники: все учащиеся.

Проведение: На макет шахматной доски учащиеся прикрепляют листочки с написанными ожиданиями в светлый квадратик, с опасениями — в черный.

Данный метод очень хорош и на этапе Вхождение в тему. Учащиеся, определив название темы, могут планировать работу на уроке. На белых квадратах отмечается, что уже учащиеся знают, а на черных — что бы хотели узнать или не знают. В конце урока на этапе Рефлексия подводится итог работы.

Метод «Почтовый ящик».

Цель: Выяснить ожидания и опасения учащихся.

Материалы: цветные карточки, коробка.

Проведение: Ученики на подготовленных карточках пишут свои ожидания и опасения и опускают в прорезь коробки (можно использовать 2 коробки). Ответы в конце урока будут зачитаны и проанализированы на этапе Рефлексия.

Интерактивная лекция (инпут) — это фаза введения новой информации. Инпут представляет собой непродолжительное сообщение обучающимся новой информации, которая становится ориентиром и основой для их дальнейшей совместной работы над темой урока.

Метод «Следопыты».

Цель: представление нового материала, структурирование материала, оживление внимания учащихся.

Материалы: (на примере урока по теме «Защита окружающей среды») цветные картинки, разрезанные на части, письмо из какой-либо организации по защите окружающей среды, заметки из газеты, отчеты, фломастеры, картинки.

Проведение: На доске учащиеся уже вывели тему урока и определили этапы работы. Деление на группы можно сделать следующим образом: каждый берет частичку рисунка и находит учащихся с остальными частичками. Складывается картинка, таким образом группа определяет, над какой подтемой она будет работать: загрязнение воды, воздуха, водоемов, вырубка лесов и т. д. В ходе работы над материалом учащиеся готовят постер и защищают его, рассказывая, какая проблема и как ее решить.

При самостоятельной проработке новой темы важно, чтобы обучающимся было интересно всесторонне и глубоко проработать новый материал.

Метод «Автобусная остановка».

Цель: научиться обсуждать и анализировать заданную тему в малых группах.

Материал: листы большого формата (ватман, плакат, блокнот для флипчата), фломастеры.

Проведение: Учитель определяет количество обсуждаемых вопросов новой темы (оптимально 4–5). Участники разбиваются на группы по числу вопросов.

Группы распределяются по автобусным остановкам. На каждой остановке (на стене или на столе) расположен лист большого формата с записанным на нем вопросом по теме. Учитель ставит задачу группам — записать на листе основные моменты новой темы, относящиеся к вопросу. В течение 5 минут в группах обсуждаются поставленные вопросы и записываются ключевые моменты. Затем по команде учителя группы переходят по часовой стрелке к следующей автобусной остановке. Знакомятся с имеющимися записями и, при необходимости, дополняют их в течение 3 минут. Исправлять существующие записи, сделанные предыдущей группой нельзя. Затем следующий переход к новой автобусной остановке и еще 3 минуты на знакомство, обсуждение и добавление своих записей. Когда группа возвращается к своей первой остановке, она в течение 3 минут знакомится со всеми записями и определяет участника группы, который будет представлять материал. После этого каждая группа презентует результаты работы по своему вопросу. В завершении учитель резюмирует сказанное всеми группами, при необходимости вносит коррективы и подводит итоги работы.

Метод «Деформированный текст».

Цель: закрепить знания учащихся по изученному материалу (также этот метод, как и предыдущий, можно использовать при проверке домашнего задания).

Материалы: заготовленные заранее тексты, соответствующие теме урока.

Проведение: Участникам предлагается восстановить правильную последовательность смысловых частей предложенного текста.

Метод «Киндер-сюрприз».

Цель: закрепить знания учащихся по изученному материалу.

Материалы: коробочки из-под киндер-сюрприза, заготовки материала, который нужен для данного конкретного урока.

Проведение: в коробочки из-под киндер-сюрприза помещают разрезанные слова, отрабатываем написание слов, цепочки для игры в лото, картинки, разрезанные на части для определения темы урока, для задания, которое нужно выполнить группе. Например, в одной их коробочек размещена картинка Стоунхендж, в другой — Транссибирской магистрали, в третьей — Дамба Гувера. Каждая команда выбирает коробочку, определяет, о каком рукотворном чуде ей предстоит подготовить рассказ, затем учащиеся ищут информацию в интернете, в дополнительной литературе, составляют проект и представляют его другим учащимся. Та группа, проект которой был интереснее, занимает 1 место.

Для завершения урока можно использовать активные методы, которые использовали на этапе «Ожидания и опасения». Эти методы помогут эффективно, грамотно и интересно подвести итоги урока и завершить работу.

Метод «Лесенка успеха».

Цель: подвести итог своей работы на уроке.

Материалы: картинка с лесенкой (можно на каждого ученика, можно одну на доску).

Проведение: Учитель предлагает ученикам отметить на лесенке успеха свое положение.

Следует обратить внимание на то, что в ходе подготовки урока английского языка перед преподавателем стоит вопрос не только в выборе наиболее эффективного метода для изучения конкретной темы, а также есть возможность сочетать несколько методов для решения проблемы, что, несомненно, способствует лучшему осмыслению материала.

Чаще всего, применяя АМО на практике, преподаватель сталкивается со следующими проблемами: проведение мероприятий требует много времени, необходима интенсивная подготовка преподавателя; часто возникают проблемы, связанные с заторможенностью участников; большие издержки, ограниченное/слишком большое число участников.

Кроме того, даже активные методы обучения иногда не способны преодолеть нежелания ученика участвовать в процессе обучения. Для некоторых учеников активные методы предстают чем-то, что разрушает их привычное представление о процессе обучения, что соответственно создаёт некий внутренний дискомфорт. Несмотря на выслушивание разных мнений, при выступлении может доминировать мнение одного, если выступающий психологически доминирует в группе. Для некоторых учеников работа в команде с ис-

пользованием активных методов — только способ ничего не делать. Если учитель в должной мере не владеет методами интерактива, то процесс обучения может превратиться в обычную анархию.

С другой стороны, если преподавателя не страшит необходимая дополнительная подготовка и выход из традиционных рамок проведения урока, преимущества всех рассмотренных методов технологии активного обучения очевидны. Разумное и целесообразное использование этих методов значительно повышает развивающий эффект обучения, создает атмосферу напряженного поиска, вызывает у учащихся и учителя массу положительных эмоций и переживаний. Место учителя на уроках английского языка с использованием АМО сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока, так как костяком ак-

тивных подходов являются активные и интерактивные задания и упражнения, которые выполняются учащимися.

Таким образом, активное обучение иностранному языку нацелено на доминирование активности учащихся в учебном процессе. Параллельно с обучением и воспитанием, применение АМО в образовательном процессе обеспечивает становление и развитие у обучающихся так называемых мягких или универсальных навыков, к которым относятся и коммуникативные УУД. Сегодня эти навыки — способность принимать решения и умение решать проблемы, коммуникативные умения и качества, умения ясно формулировать сообщения и четко ставить задачи, умение выслушивать — играют ключевую роль как для достижения успеха в профессиональной и общественной деятельности, так и для обеспечения гармонии в личной жизни.

Литература:

1. Лазарев Т. В. «Образовательные технологии новых стандартов. Часть 1 Технология АМО». Петрозаводск. «Verso», 2015 г.
2. Электронная книга «Копилочка Активных методов обучения» <http://moi-universitet.ru/ebooks/AmoBook/atobook/>
3. Козлова В. А. Материалы мастер-класса «Создание интерактивных упражнений на сервере LearningApps. Сайт Методисты.ру Творческая группа Преподавание английского языка, 2016 г.
4. http://metodisty.ru/forum/groups/forum/prepodavanie_angliiskogo_yazyka-0.htm#topic/master_klass_sozdanie_interaktivnyh_uprazhnenii_na.htm

Тревожный ребенок. Как помочь дошкольнику управлять своим поведением

Ивахова Светлана Владимировна, педагог-психолог
МАДОУ «Синеглазка» г. Ноябрьска (ЯНАО)

Что такое тревожность? Как воспитывать тревожных детей? В этой статье рассматриваются основные факторы, которые способствуют появлению у ребенка тревожности, практические рекомендации для родителей дошкольника, которому тревожность не дает комфортно себя чувствовать и развивать все свои задатки.

Тревожность — это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и тогда, когда повода для беспокойства нет (психологический словарь).

Физиологическими признаками тревоги являются учащенное сердцебиение, поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах. Однако, помимо физиологических, существуют еще и поведенческие признаки проявления тревоги: ребенок начинает грызть ноги, качаться на стуле, барабанить пальцами по столу, теребить волосы, крутить в руках разные предметы и др.

Состояние тревоги не всегда можно расценивать как негативное состояние. Иногда именно тревога становится причиной мобилизации потенциальных возможностей. Так,

убегая от преследователя, человек развивает скорость значительно выше, чем в обычном, спокойном состоянии.

Среди эмоций, включенных в состояние тревоги, ключевой является страх, хотя в «тревожном» переживании могут присутствовать и печаль, и стыд, и вина и пр. Эмоцию страха переживают люди в любом возрасте, однако каждому возрасту присущи и так называемые «возрастные страхи».

Исследования показывают, что первые проявления страха наблюдаются у детей уже в младенческом возрасте. В период с двух до трех лет отмечается расширение репертуара детских страхов, причем, они носят, как правило, конкретный характер.

В два года дети чаще всего боятся, например, посещения врача, а начиная примерно с трехлетнего воз-

раста, число конкретных страхов значительно снижается, и на смену им приходят страхи символические, такие как *страх темноты и одиночества*. В 6–7 лет ведущим становится *страх своей смерти*, а в 7–8 лет — *страх смерти родителей*. С 7 до 11 лет ребенок больше всего боится «*быть не тем*», *сделать что-то не так*, *не соответствовать общепринятым требованиям и нормам*.

Таким образом, наличие страхов у ребенка является нормой, но если страхов очень много, то следует уже говорить о наличии тревожности в характере ребенка.

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии (ситуации) внутреннего конфликта. Он может быть вызван:

1. Негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, которые могут унижить или поставить в зависимое положение;

2. Неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;

3. Противоречивыми требованиями, которые предъявляют к ребенку родители, детский сад, школа.

4. Наследственность: у тревожных родителей чаще вырастают тревожные дети. Причем это происходит не только за счет передачи генов, но и через подражание взрослым в семье, через принятие их образа мысли и поведения.

5. Обстановка в семье, чаще всего нарушение отношений с родителями способствует появлению, повышению и закреплению тревожности:

1) завышенные требования к ребенку («Ты должен учиться только на пятерки»);

2) конфликтная атмосфера в семье (если супруги ссорятся между собой);

Тревожный ребенок, как правило, обладает большинством из следующих характеристик: любое задание или новое событие вызывает у него беспокойство; во время выполнения заданий или при попытках овладеть своим волнением часто напряжен, скован (ощущается мышечное напряжение даже в области лица и шеи); беспокойно спит, жалуется на страшные сны; у него не нарушено внимание, но ему трудно сконцентрироваться на чем-либо, когда он волнуется; плохо переносит ситуации неопределенности или ожидания; не уверен в себе, своих силах, ожидает неудач в деятельности; старается скрывать свои проблемы и тревогу.

Довольно часто тревожные дети имеют заниженную самооценку, что выражается в болезненном восприятии критики от окружающих, обвинении себя во многих неудачах, в боязни браться за новое сложное задание. Такие дети, как правило, чаще других подвергаются манипуляциям со стороны взрослых и сверстников. Кроме того, чтобы вырасти в собственных глазах, тревожные дети иногда любят по критиковать других.

Работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех основных направлениях:

— во-первых, по повышению самооценки ребенка;

— во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения;

— в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Для того чтобы помочь ребенку повысить свою самооценку, можно использовать следующие методы работы:

— прежде всего, необходимо как можно чаще называть ребенка по имени и хвалить его в присутствии других детей и взрослых. В детском саду с этой целью можно отмечать достижения ребенка на специально оформленных стендах («Наши успехи», «Это мы можем»), награждать ребенка, участвовать в конкурсах, собирать портфолио дошкольника.

— Нельзя сравнивать результаты выполнения заданий этих детей с другими детьми. При общении с тревожным ребенком, такой способ сравнения не допустим. Если же все-таки проводить сравнение, то лучше сравнивать результаты ребенка с его же результатами, которых он достиг вчера, неделю, месяц назад.

— При работе с детьми, страдающими заниженной самооценкой, желательно избегать таких заданий, которые выполняются за определенное фиксированное время. Таких детей не следует торопить и подгонять их с ответом. Если взрослый уже задал вопрос, он должен дать ребенку время для ответа, стараясь не повторять вопрос дважды. В противном случае ребенок ответит нескоро, так как каждое повторение вопроса он будет воспринимать как новый стимул.

— Если взрослый обращается к тревожному ребенку, он должен постараться установить визуальный контакт, такое прямое общение «глаза в глаза» вселяет чувство доверия в душу ребенка.

Работа по повышению самооценки — это только одно из направлений в работе с тревожным ребенком. Быстрых результатов такой работы ожидать нельзя, поэтому надо запастись терпением.

Обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения.

Эмоциональное напряжение тревожных детей чаще всего проявляется в мышечных зажимах в области лица и шеи. Кроме того, им свойственно зажатие мышц живота. Чтобы помочь детям снизить напряжение — и мышечное, и эмоциональное — можно научить их выполнять релаксационные упражнения.

Кроме релаксационных игр, необходимо также использовать игры, в основе которых лежит телесный контакт с ребенком. Очень полезны игры с песком, глиной, с водой, различные техники рисования красками (пальцами, ладошками). Использование элементов массажа и даже простое растирание тела также способствуют снятию мышечного напряжения. В этом случае не обязательно прибегать к помощи медицинских специалистов. Мама может сама применять простейшие элементы массажа или просто обнимать ребенка.

Игра «Добрый — злой, веселый — грустный» (на примере сказка «Приключения Буратино»)

Цель: Игра помогает расслабить мышцы лица.

Содержание: взрослый предлагает ребенку вспомнить героев любимых сказок. Затем просит ответить на следующие вопросы: «Кто из этих героев самый добрый? Кто самый злой? Кто самый веселый? А кто самый грустный? А каких ты еще знаешь героев (удивленных, испуганных)? Затем все названные персонажи ребенок рисует на листе бумаги. После этого взрослый говорит: «Я сейчас попробую загадать какого-либо из этих героев, и показать тебе, как он выгладит. А ты отгадай, кто это?» Взрослый делает веселое выражение лица. Ребенок отгадывает, какой из нарисованных персонажей бывает таким. Затем ребенок изображает выражение лица любого героя, а взрослый отгадывает кто это.

Следующим этапом в работе с тревожным ребенком является отработка владения собой в травмирующих и незнакомых для ребенка ситуациях. Даже если работа по повышению самооценки ребенка, по обучению его способам снижения мышечного и эмоционального напряжения уже проведена, нет гарантии, что оказавшись в реальной жизненной непредвиденной ситуации, ребенок будет вести себя адекватно. В любой момент такой ребенок может растеряться и забыть все, чему его научили. Именно поэтому отработка навыков поведения в конкретных ситуациях, считается необходимой частью работы с тревожными детьми. Эта работа заключается в обыгрывании

как уже происходивших ситуаций, так и возможных в будущем. Наиболее широкие возможности в этом направлении предоставляет ролевая игра. Играя роль слабых, трусливых персонажей, ребенок лучше осознает и конкретизирует свой страх. А используя прием доведения данной роли до абсурда, взрослый помогает ребенку увидеть свой страх с другой стороны, иногда комической, относительно к нему как менее значимому.

Исполняя роли сильных героев, ребенок приобретает чувство уверенности в том, что и он (как и его герой) способен справиться с трудностями. При этом очень важно не только развивать игровую ситуацию, но и обсуждать с ребенком то, как он может использовать полученный в игре опыт разрешения жизненных ситуаций.

В работе с маленькими детьми — младшего и среднего дошкольного возраста — наиболее эффективно использование игр с куклами. Выбор игр, осуществляется исходя из индивидуального пристрастия каждого ребенка. Он сам должен выбрать «смелую» или «трусливую» куклу. Роли следует распределять следующим образом: за «трусливую» куклу говорит ребенок, а за «смелую» — взрослый, затем надо поменяться ролями. Это позволит ребенку посмотреть на ситуацию с разных точек зрения, а пережив вновь «неприятный» сюжет, избавиться от последующих его негативных переживаний. Причем, если ребенок испытывает беспокойство при общении с взрослым, можно сочинить диалог, в котором кукла взрослого будет исполнять роль ребенка, а кукла ребенка будет отвечать за взрослого.

Литература:

1. http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/1_03_01k.shtml
2. http://special3.shkola.hc.ru/page_pedagog_psikholog.htm

Изображение природы как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста

Казаринова Ольга Анатольевна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 37»

В современном мире стремительного развития техники и информационных технологий самой актуальной и ответственной функцией общества остается воспитание здорового, всесторонне развитого, высоко нравственного человека. Сейчас в мире нужны специалисты, умеющие нестандартно мыслить, находить выход из любой ситуации, самостоятельно принимать решения. Нужны не только знающие, но и способные к нестандартному творческому применению этих знаний люди. Основы этого нужно закладывать уже в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст — это уникальный период в жизни каждого человека,

когда формируются основные навыки и умения, среди которых центральное место отводится воображению, фантазии, смекалке, инициативе, интересу к новому, т. е. качества, которые находят яркое выражение в творчестве детей.

Детское творчество — это такой вид деятельности ребёнка, в процессе которого он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создает нечто новое для себя и других (например, создание рисунков, вышивок, лепных поделок, художественных композиций, аппликаций и т. д.).

Развитие творческих способностей у детей — сложный и длительный процесс, дети получают первые художественные впечатления, приобщаются к искусству, овладевают разными видами художественной деятельности. Уже с раннего возраста у ребенка должно развиваться чувство прекрасного, высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы. К сожалению, если эти качества не начать развивать в дошкольном возрасте, то в последующем снижаются возможности творческого мышления, гаснет интерес к искусству, к творческой деятельности.

Работая в детском саду, я поняла, что каждый ребенок талантлив по-своему. Однако, жесткая регламентация процесса воспитания и обучения в детском саду, «усредненность» подхода к воспитанникам не позволяла мне в полной мере заниматься развитием их творческого потенциала. Позитивные изменения, происходящие в дошкольном образовании с введением ФГОС, позволяют мне, как и каждому педагогу-дошкольнику, свободно выбирать приоритетное направление в своей работе. Для меня, безусловно, важнейшим стало развитие творческих способностей моих воспитанников через изображение природы.

Природа во все времена служила содержанием изобразительного творчества. Н. Е. Румянцев, известный русский педагог, писал, что природа «вечно живая, обновляющаяся, великая в своём разнообразии... всегда является живым родником поэтического творчества». В. А. Сухомлинский писал: «Мир, окружающий ребенка, — это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь в природе, вечный источник детского разума и творчества». К. Д. Ушинский писал: «Прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога».

Природа, является средой обитания человека, источником его жизненной силы. Природа вдохновляет человека. Она заключает в себе огромный потенциал всестороннего развития личности. Природа пробуждает любознательность ребенка, воздействует на его сенсорное восприятие, вызывает чувство восторга. Взаимодействуют с окружающей природой в разное время года, ребенок наиболее полно познаёт красоту окружающего мира. Дошкольник с помощью органов чувств, воспринимает все множество свойств природных объектов: познает форму, величину, звуки, краски, пространственное положение, движение и многое другое. У него формируются четкие начальные и очень яркие, незабываемые представления о природе.

Разнообразие окружающего мира, объектов природы позволяет воспитателю организовать интересную, полезную, познавательную деятельность детей. Эстетическое восприятие обеспечивается непосредственным «живым» общением детей с природой. В ходе игр, наблюдений, труда дети знакомятся со свойствами и качествами объектов и явлений природы, учатся замечать их изменение и развитие. У них развивается любознательность. Наблюдение красоты

природы — восход и закат, весенняя капель, цветение садов и многое другое — не знающий предела источник художественных впечатлений. Действуя на эмоции ребенка своей красотой — совершенством формы, разнообразным и (в зависимости от времени дня, года, освещения) изменчивым колоритом, природа вызывает эстетические чувства. Эстетическое восприятие природы вызывает у детей чувства бережного, заботливого отношения к растениям, животным, стремление заботиться и ухаживать за ними. Это даёт возможность педагогу развивать у воспитанников логическое мышление, произвольное внимание, а самое главное, творческие способности.

Расширение представлений о мире природы происходит у дошкольников каждый день, в непосредственной образовательной деятельности, на прогулках, во время наблюдений. Для формирования у детей творческих способностей, необходимо использовать в моменты наблюдений многообразных выражений, сравнений, эпитетов, которые можно найти в поэтических произведениях, ведь картины природы вдохновляли многих поэтов и писателей.

Также, помогают ребенку познать красоту, истину, добро произведения художников-пейзажистов. Красочные образы произведений пейзажной живописи учат ребят фантазировать, у них возникает желание самим создать нечто подобное. Поэтому очень важно научить ребенка видеть, понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы.

При ознакомлении детей с природой, важно давать им правильные представления о жизни животных, растений, о красоте их внешнего вида в интересной, доступной форме. Животные привлекают внимание детей своими повадками, подвижностью, средой обитания, тем, что связаны с человеком. Необходимо показать детям многообразие животного мира, позволить им наблюдать и изучать животных (на улице, в зоопарке, дома). У некоторых ребят дома есть домашние питомцы, и они, конечно же, с удовольствием их рисуют и много о них рассказывают. Это всегда вызывает у них положительный отклик, а также содействует уточнению их знаний об объектах природы и позитивное отношение к ней.

Изображая природу, дети стараются точно отразить в своих рисунках большое количество образов, а также дети вновь испытывают яркие чувства к ней, что делает жизнь детей интереснее и содержательнее, эмоционально богаче, вызывает у них желание сохранить красоту окружающего мира. Ведь рисовать природу это не всегда изображать то, что ты видишь, но всегда передавать на листе то, что чувствуешь. Детские пейзажи всегда необычны, ребята используют разную технику выполнения рисунков, а также, разные материалы: акварель, гуашь, восковые мелки и многое другое.

В процессе создания рисунка, ребенок испытывает разнообразные чувства: радуется красивому изображению, созданному им, огорчается, если что-то не получается. Создавая свою картину, ребенок осмысливает качества предметов, запоминает их характерные особенности

и детали, овладевает определенными навыками и умениями, учится осознанно их использовать. В процессе такой работы у детей развиваются кроме творческих способностей ещё и психические процессы, которые лежат в основе познания природы и отражение её в художественном творчестве: восприятие, мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, уподобление, обобщение), воображение, положительное эмоциональное отношение к природе, и к изобразительной деятельности.

Таким образом, изображение природы в рисунке оказывает большое влияние на художественное и творческое развитие личности ребенка, воспитание его эстетического вкуса. С раннего возраста, научившись понимать природу, ценить её, ребёнок, будучи взрослым, сможет испытать на себе её благотворное воздействие. Искусство и изобразительная активность самих детей, поможет им закрепить и углубить знания о родной природе, о месте и роли человека, живущего с ней в единении.

Do we use ICT in education effectively?

Karimova Diyora

Tashkent University of Informational Technologies

The article reveals the questions of effectiveness of information-communication technologies in the educational process of Uzbekistan educational establishments.

Keywords: *new educational technologies, ICT in education, effectiveness of education technologies*

We live in the 21st century and ICT reaches into every branch of human and non-human information exchange. By the term “ICT” we understand information and communication technologies. ICT tremendously developed lately. The 20th century brought us the dawn of the digital information age and unprecedented changes in information technology. There is no indication that this rapid rate of change will be slowing — it may be even increasing.

In the Republic of Uzbekistan in order not to fall abreast of developed countries several steps were taken. These steps are allowed us to increase the level of computer literacy and access to the new computer technologies to the wide public, especially to the youth. Nowadays computers are accessible almost to everyone. It is the fact that young person has access to computers in his/her school, lyceum or college and university. In addition, many libraries offer free access to the internet from computers inside them. Adults have access to the computer in their work and there a lot of computer and internet clubs in our Republic. Therefore, it can be noted everyone has possibility to use computers. Therefore, access to ICT in education can help individuals compete in a global economy by creating a skilled workforce and facilitating social mobility.

This fact has impact in improving computer literacy upon quality. At the same time users should effectively use computers, but not only for printing text and playing games. As our President I. Karimov said the times of using of the computer as typewriter has gone. We should make effective use of all its possibilities.

The idea that computers could tremendously improve the quality of education for students is commonly accepted. However, there are two opposite opinions about impact of computers in education. Some people argue that computers definitely increase the quality of teaching, no matter in

which way computers are used. Others have completely opposite opinion and believe that computers distract students much and only learning without them could be effective. Of course, the true is somewhere between these opinions.

The impact of ICT use on learning outcomes is unclear, and is open to much debate. The main cause of this, widely accepted, standard methodologies and indicators to assess impact of ICT in education do not exist. Without assessing impact of ICT on learning, using it is just working for show. Because of this fact, there are conflict about use of ICT in education.

ICT in education could be used for following purposes:

- Visual aids
- Audio aids
- Learning through games
- Easy-to-search database
- Wide variety of learning materials
- Simulations of different processes
- Dynamic assessment
- Distance learning
- Personalized learning
- Increasing motivation to learn
- Economy of time for time-consuming activities
- Facilitating and improving the training of teachers

ICT are mainly used as visual aids in Uzbekistan. Visual aids are presentations, some schemes, source codes that are demonstrated using computer. It means that using ICT in education process in Uzbekistan in most cases is just showing something by means of computer presentations.

But it must be noted that it is true in most cases, but not always. For example, in TUIT Foreign languages and Physics department make use of the most possibilities of computers. For example, English language department resources in

distance learning portal etuit.uz provide additional materials too for learners. During lessons of English we do listening by means of computer to improve our skills. Cinema club was organised to demonstrate cinemas in English. Physics department provided students with access to the system of distance learning estudy.uz, which is available for us 24 hours a day, 7 days in a week. In addition, Physics department teach us to simulate physic process in computer and using software such as MathCAD to accomplish complex calculations. This list of effective using ICT in education by TUIT departments could be continued. However, nowadays the main task is to introduce their knowledge and experience to other teachers. I suggest showing teachers, who are send to advance their skills to TUIT, to attend lessons of English language and Physics departments to study practical using of ICT in education.

Audio aids are special written for educational purposes audio materials. Audio aids give experience of hearing English conversations in lessons of English.

There are special games intended for educational purposes. Those games give the student opportunity to acquire knowledge during the game process.

Student has a choice of learning materials to study when he/she uses ICT. It also gives a chance to personalize learning process according to his/her needs.

One of the important opportunities given by the ICT is dynamic assessment. During learning process warm up questions can be chosen according to the performance of the student. It gives educators opportunity to keep their students motivated. Also during mid-term exam, individual tests could

be generated using ICT. It prevents occurrence of cheating and motivates lazy students to study in order to receive at least passing score.

Using ICT in education gives such opportunities. However, if teachers and students cannot make good use of the ICT tools, the money and time spent on the ICT is going to be a waste. In many cases, teachers and students do not know all possibilities, which are given by computers to improve learning process.

Sometimes much study hours is wasted to set up ICT equipment for first time. In such cases, using traditional ways of learning are preferable. Otherwise, ICT equipment should be prepared in advance in order not to waste study hours for them. Also all teachers should be aware of how to contact to IT department in case of unforeseeable falling out of computers. Consequently, IT department should be instructed to help teachers immediately after receiving request.

I suggest deliberate use of ICT in education. Every teacher should consider all pros and cons before making decision of using ICT. It means that teachers should not be forced to use ICT by administration in every aspect of their teaching. Otherwise, teachers will use ICT in education just for show.

I am also suggest to research effectiveness of different uses of ICT in education and according to the research outcomes give recommendations and make them available to all teachers in the Republic of Uzbekistan.

These steps could help to improve the education level of our people and consequently makes easier to build great future of the Republic of Uzbekistan.

References:

1. “Simulations of different processes’ (article from Today’s Technology)
2. “Dynamic assessment” Ph. Forrel, D. Mackduke 2012.
3. “Increasing motivation to learn” Unice Harito (Methods for U2) 2013.

Применение интерактивного метода обучения для повышения познавательных способностей учащихся

Кодиров Зохид Зокирханович, старший преподаватель;
Имамназаров Эркин Дехканалиевич, старший преподаватель
Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

В Постановлении Первого Президента Ислама Абдуганиевича Каримова Республики Узбекистан от 20 мая 2011 года: «О мерах по укреплению материально-технической базы высших образовательных учреждений и кардинальному улучшению качества подготовки высококвалифицированных специалистов», сделан акцент на необходимость внедрения передовых педагогических технологий и форм обучения.

Использование преподавателями интерактивных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей учащихся. Исследователи интерактивных методов обучения отмечают, что если при лекционной подаче материала усваивается не более 20% информации, то при интерактивном методе — до 90%. Одним из эффективнейших мето-

дов интерактивного обучения является ролевая игра. Ведь в любом возрасте человеку интересны — ИГРЫ.

Ролевые игры и их функции — методический прием, относящийся к группе интерактивных способов обучения. Она мотивирует речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником.

Игра активизирует стремление студентов к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и студентом. Ролевые игры дают возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности.

В играх студенты овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его. Практически все время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотносить ее с ситуацией, правильно отреагировать на нее. Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов студентов. С точки зрения учащихся ролевая игра — это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Учебный характер игры студентами не осознается. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается учителем.

В учебных условиях не просто вызвать мотив к высказыванию. Трудность заключается в следующем: учитель должен обрисовать ситуацию таким образом, чтобы возникла атмосфера общения, которая, в свою очередь, вызывает у учащихся внутреннюю потребность в выражении мыслей. Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения.

Ролевая игра формирует у студентов способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет ориентирующую функцию.

Чаще всего в учебном процессе используются умеренно-контролируемая ролевая игра, свободная и сценарная ролевые игры.

Литература:

1. Абрамова И. Г. Активные методы обучения в системе повышения квалификации. — Санкт-Петербург 2000 г.
2. Балаев А. А. Активные методы обучения — Профиздат. Москва 2004 г.
3. Мильруд Р. П. Организация ролевых игр на уроке. М., 1987.

Игра дает возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. В обычной дискуссии учащиеся лидеры, как правило, захватывают инициативу, а робкие предпочитают отмалчиваться. В ролевой игре каждый получает роль и должен быть активным партнером в речевом общении.

Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов учащихся. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, воспитанию чувства коллективизма.

В процессе игры сильные учащиеся помогают слабым. Преподаватель же управляет процессом общения: подходит то к одному, то к другому учащемуся, который нуждается в помощи, вносит необходимые коррективы в работу.

Существует много разнообразных ролевых игр, но в зависимости от ситуации их также можно придумывать. Например, для закрепления темы «Кодирование информации» можно сыграть в Сыщиков.

Задание 1. Восстановите следующую информацию, переведя данные в 10-ичную систему счисления:

«1101 ноября этого года в городе Намангане, по улице Бит в доме 111 квартира 10101 было совершено громкое преступление. У юного 1001-летнего художника были украдены 10 картин. Пострадавший оценил стоимость похищенного в 100100 сум, сюда вошли стоимость за краски, цветные карандаши и альбом».

Задание 2. Девочка заменила каждую букву своего имени ее номером в алфавите. Получилось 1612191151. Как зовут девочку?

- a. Мадина;
- b. Гузала;
- c. Наташа;
- d. Камилла;
- e. Оксана.

Задание 3. Перевести 2 Килобайта в биты.

Выполнивший задание первым является победителем. Игру можно усложнять в зависимости от уровня учащихся...

Таким образом, подводя итог можно сказать, что особенности интерактивных методов обучения заключаются в решении психологических проблем в коллективе, высоком уровне мыслительной (интеллектуальной), аналитической деятельности учащихся, что является необходимым для их будущей профессиональной деятельности.

Внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс

Кодиров Зохид Зокирханович, старший преподаватель;
Исмаилов Равшан Ёкубжон угли, студент
Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

Первый президент Республики Узбекистан Ислам Каримов в своем выступлении на открытии международной конференции 17.02.2012 «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения — как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны» отметил: «Сегодня нет необходимости доказывать, что XXI век, по общему признанию, становится веком глобализации и стирания границ, информационно — коммуникационных технологий и интернета. В настоящее время все образовательные, научные и культурно — просветительские учреждения страны подключены к образовательному portalу и интернету. Это позволяет внедрять в образовательный процесс методы дистанционного обучения, широкий комплекс информационно-коммуникационных услуг для учащейся молодежи».

Дистанционное обучение занимает всё большую роль в модернизации образования. И так что же такое дистанционное обучение?

Дистанционное обучение (ДО) — это процесс получения знаний на расстоянии при помощи современных технологий, главную роль среди которых играет интернет. Именно с развитием всемирной паутины связывают широкое распространение дистанционным формам обучения. И это вполне закономерно, учитывая какие возможности оно предоставляет студентам.

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов: дистанционные курсы; WEB- страницы и сайты; электронная почта (в том числе и списки рассылки); форумы и блоги; чат и ICQ; теле- и видеоконференции; виртуальные классные комнаты; в и т. д.

Потенциальными потребителями ДО являются: молодые и многодетные матери; инвалиды; лица, ограниченные в своих передвижениях (военнослужащие, люди, работающие вахтовым методом); лица вынужденные не посещать занятия довольно длительное время по состоянию здоровья; специалисты желающие повысить свою квалификацию, а также получить второе высшее образование.

Что нужно для дистанционного обучения? Прежде всего, необходимо иметь советующее техническое оснащение. Это, как минимум, персональный компьютер, высокоскоростной интернет базовые навыки пользователя Windows и умение ориентироваться в сети. Технические требования варьируются в зависимости от конкретной дистанционной программы. Например, если в ходе обучения предусмотрены видеоконференции, студентам придется приобрести еще и компьютерную видеокамеру с микрофоном и колонками. Существуют разные виды возможностей дистанционного обучения. Например:

— Компьютерная технология обучения. Эта технология уже прочно закрепилась в учебном процессе, обычно учебный материал в этой технологии представлен в виде компьютерных программ или систем. Основной составляющей этого учебного материала составляет «гипертекст», отличие гипертекста от обычного текста в четкой структурированности и в возможности мгновенно перемещаться в любую часть материала. Также гипертекст может содержать ссылки на такие объекты, как: какой-либо текст, графическая иллюстрация, анимация, аудиофрагмент, видеофрагмент или же какая-либо программа. Так же важнейшей частью учебной программы является блок вопросов и упражнений для закрепления теоретических и практических знаний. Такие программы могут передаваться учащимся на дискетах, на CD дисках и на других носителях, либо распространяться по сети интернет.

— Синхронные по времени, онлайн-видеоконференции. Позволяют проводить консультации учащихся с преподавателем, групповые дискуссии синхронно по времени, например, с помощью программ Chat, Netmeeting. Такого рода программы требуют высоких скоростей каналов Интернет. Видеоконференции такого типа создают чрезвычайно важный психологический эффект совместной учебной деятельности.

Итак, какие же положительные стороны таких дистанционных лекций? В первую очередь, конечно, стоило бы отметить, что данный тип обучения дает возможность студентам получать знания от известных профессоров, которые преподают в ином ВУЗе и поэтому не всего имеют возможность приехать и читать лекции. Еще стоило бы отметить отношение студентов к данному типу обучения: так как это новая система, студент воспринимает ее с большей серьезностью и с очень большим интересом сидят на таких лекциях.

Сама лекция не сильно отличается от стандартной лекции, разве что только тем, что преподаватель на экране, а не за кафедрой. После установления соединения на экране запускается презентация преподавателя, в одном из углов размещается окошко с удаленной видеотрансляцией, и посредством удаленного управления компьютером преподаватель проводит свою презентацию.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что информационные технологии оказывают огромное влияние на жизнь человека и их внедрение в образовательную систему вызывается повседневной необходимостью. В наш быт легко вошли компьютеры, высокоскоростной доступ во всемирную паутину и технические мультимедиа-возможности. Однозначно, дистанционное обучение имеет право на жизнь. Оно дает возможность получить зна-

ния широким слоям населения, территориально удаленным от крупных городов или образовательных центров. Дистанционное обучение также позволяет одному

преподавателю обучать огромное количество студентов и проводить контроль знаний при помощи тестов и контрольных работ.

Литература:

1. Полат Е. С. Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. — 1999.
2. Пидкасистый П. И. Тыщенко О. Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. — 2000.
3. www.hse.ru
4. <http://ito.bitpro.ru>

Проблема формирования социальной успешности у учащихся начальной школы

Комарова Алена Сергеевна, магистрант

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Актуальность проблемы формирования социальной успешности младшего школьника в настоящее время обусловлена требованиями современного общества и законодательно закреплена во ФГОС НОО второго поколения, в соответствии с которым «формирование социальной успешности младшего школьника является системообразующей целью социально-воспитательной деятельности учителя» [1, С.150]. Все это предусматривает перестройку всей системы социального воспитания в школе, т. к. сегодня школа не готова сформировать «социально успешную личности, способную развиваться, плодотворно решать общественные задачи» [1, С.151].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить социальную успешность младшего школьника как «результат совместной деятельности учителя, родителей, образовательного учреждения и самого ребенка, а также условие социального воспитания личности, показатель социального здоровья ребенка» [2, С. 87].

Концептуальное описание процесса формирования социальной успешности обучающихся предприняли А. С. Белкин, Я. Л. Коломинский, Н. В. Немова, В. Ю. Питюков, А. А. Реан, Н. Е. Щуркова, О. А. Яшнова А. Р. Тугушева, Е. Ю. Варламова и многие другие.

Идеи социального воспитания разрабатываются В. Г. Бочаровой, М. П. Гурьяновой, И. А. Липским, А. В. Мудриком, М. М. Плоткиным, В. Д. Семеновым

Так, по словам Трубниковой Г. В., «социальная успешность не сводится к отдельным знаниям и умениям, к сумме сведений о социуме, она является личностной характеристикой, предполагает определенный уровень владения социальной информацией, социальными представлениями, опытом руководства ими в ситуациях. Социальная успешность опирается на сочетание знаний, опыт и готовности школьника, базируется на мотивациях и способностях, находит свое выражение в умении взаимодействовать и при-

нимать решения, а процесс ее формирования предполагает динамику продвижения от научения к обучению и самообогащению» [9, С. 2].

С точки зрения А. Р. Тугушевой, «социальная успешность — это социально психологическое явление, включающее оценочные суждения об эффективности личности, ее социально-психологической деятельности и поведении в социальном пространстве» [8, С.88].

По мнению Е. Ю. Варламовой, «социальная успешность — это устойчивое состояние личности, основанное на позитивной «Я-концепции», в котором отражается ее включенность в систему социальных связей и отношений как социально полноценного субъекта, способствующее его эффективной социализации и достижению социально значимых статусов» [3, С. 200].

Формирование социальной успешности — это целостный процесс, который предполагает включение ребенка в социально позитивные виды деятельности, выражающийся в его активности по достижению намеченного результата, связанного с его индивидуальным осознанием, коллективным и общественным признанием полученного успеха» [2 С. 180].

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность. При этом для ребенка очень важно быть успешным в этой деятельности. Однако нельзя забывать, что обучение без воспитания невозможно. По словам Варламовой Е. Ю., «об успешности воспитания и обучения можно говорить как о некоем достижении (достижениях) ребенка в социально-значимой деятельности (учебе) и его признании со стороны иных участников образовательного процесса (учителей, родителей, референтной группы)» [3 С. 194].

На формирование социальной успешности ребенка влияют особенности возраста. Применительно к младшему школьному возрасту можно отметить «сравнительно не-

большой объем субъектного опыта, знаний, умений, особая эмоциональность, доверие к учителю, любознательность» [5, С. 125]. Как отмечают психологи, по мере развития ребенка в этот период у него увеличивается объем знаний и умений. Кроме того, активно развиваются и такие психические процессы, как внимание, воображение, память, а также волевые качества личности. Все это связано с усложнением учебной деятельности, которая способствует проявлению социальной активности младшего школьника, росту его самостоятельности, заставляет ребенка проявлять инициативу, вырабатывает стремление к социальному успеху. И особую роль в этом процессе играет учитель, т. к. именно ему отводится главная роль в самоопределении личности ребенка и нацеленности его на успех, а значит именно он должен научить ребёнка быть успешным.

Все вышесказанное обусловило выбор темы нашей работы, первым этапом которой стала проверка уровней социальной успешности младших школьников.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Белоярская средняя школа» Республики Хакасия. Участниками исследования стали обучающиеся третьих классов. Общее количество испытуемых составило 50 человек.

В структуре социальной успешности исследователи выделяют такие компоненты, как «*нравственный*, включающий умения ребенка следовать социальным нравственным нормам, наличие у него позитивных социальных ценностей; *социально-психологический*, предполагаю-

щий социальную направленность, социальную адаптивность и удовлетворенность личности, и *деятельностный*, который связан с социальной активностью, социальной компетентностью ребенка и успешного опыта деятельности» [2, С. 89].

В соответствии с выделенными компонентами и критериями социальной успешности были подобраны диагностические методики. Так, для выявления нравственного компонента социальной успешности была использована методика И. Б. Дермановой «Как поступать», основанная на решении ситуаций нравственного выбора; социально-психологического компонента — методика «Лесенка» В. Г. Щур, которая помогает выявить систему представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой. Деятельностный компонент социальной успешности мы проверяли с помощью методики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, направленной на изучение коммуникативного самоконтроля детей, который в общении является одним из главных составляющих коммуникативных умений, как раз и отвечающих за социализацию личности.

Количественные результаты по выявлению сформированности нравственного компонента социальной успешности младших школьников, проявляющиеся в отношении обучающихся к нравственным нормам, по классам на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты методики «Как поступать» И. Б. Дерманова на констатирующем этапе исследования

Уровень \ Класс	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Кол-во уч-ся	% состав	Кол-во уч-ся	% состав
Высокий	5	20	6	24
Средний	13	52	15	60
Низкий	7	28	4	16

Качественный анализ результатов исследования показывает, что в экспериментальном классе большинство обучающихся имеют средний уровень отношений к нравственным нормам, а именно 13 детей (52%). В контрольном классе таких детей 15 (60%). Эти ученики адекватно оценивают поступки, у них существуют нравственные ориентиры. К примеру, большинство обучающихся, относясь к этому уровню, написали, что рассказали бы о случившемся учителю, объясняя это тем, что учитель должен знать правду. Это говорит о том, что все же отношение у детей к нравственным нормам пассивное.

Низкий уровень отношений к нравственным нормам в контрольном классе имеют 16%, тогда как в экспериментальном таких детей 28%. Анализ ответов детей свидетельствует о том, что ребята неправильно объясняют поступок, не понимают смысл данной ситуации, проявляя неадекватные эмоциональные реакции. Так, например, объясняя причины своего поведения дети говорят, «я разбил окно, потому что мне надоела школа».

Высокий уровень отношений к нравственным нормам имеют лишь 5 детей экспериментального класса (20%) и 6 ребят контрольного класса (24%). Эти учащиеся обосновывают свой выбор правильными нравственными установками, проявляя адекватные эмоциональные реакции и устойчивое активное отношение к нравственным нормам («Я бы сам отругал друга», «сказал ему что так делать нельзя» и т. п.).

Таким образом, анализ таблицы 1 показывает, что у младших школьников и в экспериментальном, и в контрольном классах преобладает средний уровень отношения к нравственным нормам.

Анализ результатов по выявлению социально-психологического компонента представлен в таблице 2.

Проанализировав, уровни самооценки младших школьников на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод, что к началу исследования уровни самооценки младших школьников в данных классах отличаются незначительно.

Таблица 2. Результаты методики «Лесенка» В. Г. Щур на констатирующем этапе исследования

Класс \ Уровень	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Кол-во уч-ся	% состав	Кол-во уч-ся	% состав
Высокий	1	4	2	8
Средний	10	40	12	48
Низкий	14	56	11	44

Качественный анализ результатов показывает, что около половины детей, а именно 48% в контрольном классе (12 учащихся) и 40% в экспериментальном (10 учащихся) имеют адекватную самооценку. Это учащиеся, которые реально оценивают свои возможности и способности, ставят перед собой вполне выполнимые цели. У таких детей сформировано положительное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность: «я хороший, потому что я помогаю папе и маме», «хороший, потому что учусь на одни пятерки».

Учащиеся с завышенной самооценкой в обоих классах незначительно 8% в контрольном классе (2 учащихся) и 4% в экспериментальном (1 учащийся). При этом следует отметить, что обучающиеся с завышенной самооценкой — девочки. В беседе учащиеся объясняют свой выбор так: «я ставлю себя на эту ступень, потому что она самая высокая, а значит самая лучшая», «я лучше всех, поэтому должен стоять на первой ступени»

Ребят. У которых по результатам методики выявлен низкий уровень самооценки контрольном классе 44% (11 учащихся), а в экспериментальном 56% (14 учащихся). Это объясняется, прежде всего, низким уровнем адаптации школьников, что является очень серьезным симптомом, т. к. низкий уровень адаптации ребенка к школе сказывается не только на успехах в учебной деятельности, но и приводит к серьезным психологическим проблемам. Такие дети, при выполнении задания объясняют свой выбор так: «я ставлю себя на эту ступеньку, потому что мама, говорит, что я невнимательный и неаккуратный», «я ставлю себя на нижнюю ступеньку потому что у меня много троек в дневнике», «я плохой потому что подрался с девочкой на перемене».

Анализ результатов по выявлению деятельностного компонента представлен в таблице 3.

Таблица 3. Результаты методики диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снейдера на констатирующем этапе исследования

Класс \ Уровень	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Кол-во уч-ся	% состав	Кол-во уч-ся	% состав
Высокий	5	20	7	28
Средний	12	48	14	56
Низкий	8	32	4	16

Полученные данные показывают, что в экспериментальном классе большинство обучающихся имеют средний уровень коммуникативного контроля, а именно 12 детей (48%). В контрольном классе таких детей 14 (56%). Ребята, проявляющие этот уровень коммуникативного самоконтроля, искренни в общении, но при этом не могут сдерживать свои эмоции, что может привести к конфликтам.

Высокий уровень коммуникативного контроля имеют всего 5 детей экспериментального класса (20%) и 7 ребят контрольного класса (28%). Эти ребята всегда следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент».

Низкий уровень коммуникативного контроля имеют 8 обучающихся в экспериментальном классе (32%) и 4 обучающихся в контрольном классе (16%). Дети, проявляющие этот уровень, более непосредственны и открыты в общении. однако, у них более устойчивое «Я», мало под-

верженное изменениям в различных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, по данным методики М. Снейдера преобладающий уровень коммуникативного контроля у младших школьников и в экспериментальном, и в контрольном классах средний.

На основании анализа результатов всех исследований были выделены уровни социальной успешности младших школьников, отраженные в таблице 4.

Таким образом, изучив компоненты социальной успешности можно сделать вывод, что у учащихся начальной школы преобладает средний уровень социальной успешности, а именно 47% в экспериментальном классе, и 55% в контрольном. Высокий уровень имеют 15% ребят в экспериментальном классе, и 20% в контрольном. Низкий уровень социальной успешности у 38% обучающихся в экспериментальном классе, и 25% в контрольном. У обучающихся наиболее сформирован нравственный компонент социальной успешности, включающий умения обучающегося следовать социальным нравственным нормам.

Таблица 4. Результаты изучения уровня социальной успешности младших школьников на начало опытно-экспериментальной работы

Методы диагностики	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
<i>Нравственный компонент</i>	28%	52%	20%	16%	60%	24%
<i>Социально-психологический компонент</i>	56%	40%	4%	44%	48%	8%
<i>Деятельностный компонент</i>	32%	48%	20%	16%	56%	28%
<i>Среднее значение</i>	38%	47%	15%	25%	55%	20%

Все это свидетельствует о недостаточной сформированности компонентов социальной успешности младших школьников, что требует дальнейшей работы и проведения следующего этапа по повышению уровней социальной успешности.

Все это свидетельствует о недостаточной сформированности компонентов социальной успешности младших школьников, что подтверждает актуальность выбранной нами темы исследования и требует разработки социально-воспитатель-

ной деятельности учителя начальных классов, предполагающей включение ребенка в социально позитивные виды деятельности, направленные на повышение его активности по достижению намеченного результата и осознанию его индивидуальной значимости в выполнении порученного дела, что, в свою очередь, будет способствовать коллективному и общественному признанию полученного успеха. Именно это и является необходимым условием для формирования социальной успешности младших школьников.

Литература:

1. Баранец Н. А. Формирование социальной успешности младшего школьника как проблема социальной педагогики // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2010. Вып.12 (92). С. 150–156.
2. Баранец Н. А. Технология формирования социальной успешности младшего школьника: диссертация: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Баранец Надежда Анатольевна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина]. — Тамбов, 2011. — 192 с.
3. Варламова, Е. Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 Кострома, 2004. — 235 [Электронный каталог диссертаций]: <http://www.dissland.com>
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник. М., 2003. — 264 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2003—199 с.
6. Поворознюк О. А. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности // Вопросы воспитания и обучения Сибирский педагогический журнал. — 2014. — № 3. — С. 8–13.
7. Селевко Г. К., Селевко А. Г. Социально-воспитательные технологии. М., 2002.
8. Тугушева А. Р. Особенности образа социально успешного человека в представлениях молодежи / А. Р. Тугушева // Пробл. социал. психологии личности. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та. — 2006. — Вып. 3. — С. 87–93.
9. Трубникова Г. В. Социальная успешность детей — ограниченное вхождение в социальное окружение и участие в жизни общества. [Электронный ресурс]: URL: <http://okha7.ru/storage/app/uploads/public/568/cd3/d21/568cd3d216542685260493.pdf>. (Дата обращения: 08.04.2017)

Формирование читательской компетентности у учащихся начальной школы на основе принципа опоры на родной язык

Кужугет Саиза Сергеевна, магистрант

Научный руководитель: Карамчаков А. Н.

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Нынешнее качество образования по формированию читательской компетентности учащихся в начальной школе определяется уровнем овладения учащимися ключевыми компетентностями:

1. Способностями к самостоятельной учебной деятельности

2. В применении приобретенных знаний и умений в практической деятельности для: например для самостоятельного чтения книг на русском и на родном языках, высказывания оценочных суждений о прочитанном произведении, самостоятельного выбора и определения содержания книги по ее элементам;

3. Работы с разными источниками информации (книги, альбомы, журналы, брошюры, газеты, интернет)

По определению Федерального Государственного Образовательного Стандарта, читательская компетентность — совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно ее использовать в личных и общественных целях. У учащихся начальной школы — это сформированная способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги.

Читательская компетентность определяется

1. Владением техникой чтения,
2. Приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, умение пересказывать.
3. Знанием книг (ранее прочитанных) и умением их самостоятельно выбирать (для дальнейшего прочтения),

Читательскую компетентность с детьми начальной школы я формирую на уроках русского и родного языка. Я считаю, что неопределима роль уроков родного языка для расширения литературного образования, углубления читательской культуры обучающихся, развития их творческих способностей и эстетического вкуса, укрепления гражданской и нравственной позиций именно в начальной школе. Мне, как учителю, важно создать условия для формирования читательской деятельности на родном языке. Детям в начальной школе это более понятно. Главное — организовать читательское пространство, подобрать материал для чтения, направляющий формирование читательской деятельности на основе принципа опоры на родной язык.

Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы на основе принципа опоры на родной язык более раскрывает учеников, они учатся раскованнее, свободнее, охотно обращаются к дополнительной литературе по предмету, приобретают вкус к самостоятельной ра-

боте с книгой. Хотя без русского языка обучение встанет и не сдвинется с мертвой точки.

Также я использую, для формирования читательской компетентности с детьми начальной школы с опорой на родной язык — знакомство с творчеством и произведениями тувинских писателей, с творчеством с тувинскими сказками, пословицами, загадками, на уроках родного языка.

Для себя я определила задачи:

- познакомить с творчеством тувинских писателей;
- расширять читательский кругозор путем тувинских сказок, произведений, загадок, потешек и т. д.;
- обучать умению извлекать из текстов интересную и полезную информацию;
- учить самостоятельно выбирать книги для чтения;
- работать с разными источниками информации (книги на родном языке, журналы, презентации на родном языке);
- формировать умение высказывать оценочные суждения о прочитанном произведении.

Через уроки родного языка в начальных классах хотелось бы посмотреть на родную Туву, свой родной край, свою Родину глазами детских писателей. Каждый из них по-своему выражает свою любовь к нашей большой и малой Родине.

В данном направлении разработала план проведения уроков родного языка с детьми начальной школы. Определила приемы работы: работа с текстом на родном языке, составление презентаций по творчеству тувинских писателей, анализ произведений, составление викторин, кроссвордов, тестовых заданий по произведениям тувинских писателей. Положительные результаты по формированию читательской компетентности учащихся начальной школы на основе принципа опоры на родной язык, приносят нестандартные формы работы с детской книгой, способствуют повышению интереса к самостоятельному чтению книг читательские конференции, устные журналы, конкурсы и викторины, литературные часы в библиотеке, круглые столы с детьми и их родителями.

Каждый урок начинаем с работы на карточках, где коротко дается биография любого тувинского писателя. Учащиеся находят на поставленные вопросы ответы в текстах или сами составляют вопросы по тексту для одноклассников. Обобщением этой работы является показ презентации, составленной самими учащимися. Далее обзор литературы. Высказывание мнения о прочитанном произведении.

Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы на основе принципа опоры на родной язык и привитие интереса к самостоятельному чтению произведений тувинских писателей весьма эффективно если

применять в работе по обучению детей нестандартные формы работы на уроках родного языка.

Важно помочь ребенку постичь мир литературы — мир духовной нравственности и социально-эстетического опыта,

привить ему важнейшие духовные ориентиры и понятия, которые станут интеллектуальным богатством растущего гражданина России. Ведь говорят, русский язык золото, но родной язык серебро.

Психолого-педагогические аспекты развития критического мышления студентов

Кузьмина Алена Александровна, аспирант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается содержание критического мышления с разных научных позиций, определены организационно-педагогические; психолого-педагогические; социально-педагогические условия развития критического мышления студентов.

Ключевые слова: критическое мышление, студенты, практическая деятельность, психолого-педагогические аспекты

Российское общество на современном этапе развития характеризуется расширением информационного пространства, при этом огромный поток информации, поступающий извне, должен быть проанализирован и интерпретирован с точки зрения здравого смысла.

Развитие умений студентов оценивать уровень достоверности получаемой информации и вырабатывать свои собственные независимые суждения становится важной задачей современного образования.

Государство ставит задачу воспитания критически мыслящего человека, способного конструктивно думать, системно анализировать, умеющего видеть проблему и рационально ее решать.

В связи с этим, одним из приоритетных направлений образования является развитие критического мышления обучающихся высших учебных заведений.

Современная образовательная парадигма предполагает переориентацию системы образования с традиционной на инновационную педагогику, которая способствует не только глубокому усвоению знаний, но и практическому умению творчески применять их для получения нового знания. Обучающиеся вправе подвергать сомнению достоверность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для ее применения, что обеспечивает критическое мышление.

Для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение [1].

Критическое (направленное) мышление предполагает оценку мыслительного процесса:

- верности принятых решений;
- хода рассуждений, которые привели к определенным выводам.

В основу технологии критического мышления легли идеи свободного воспитания и творческого саморазвития личности (Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, М. Монтессори), деятельностного подхода к обучению (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), принципы личностно-ориентированного образования (Э. Фромм, К. Роджерс).

Проблему развития критического мышления разрабатывали отечественные и зарубежные ученые Брюшинкин В. Н., Загашев И. О., Калинин Л. А., Сорина Г. В., Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж.

Содержание критического мышления определяется с трех научных позиций, философского, когнитивного и прикладного. «Философский подход сводится, главным образом, к обоснованию теоретических основ изучения и описания термина «критическое мышление», его задач, целей, выполняемых функций. Когнитивное направление носит описательный характер и сосредоточено на проблеме самой природы критического мышления, на выявлении и описании психологических механизмов, интеллектуальных навыков и умений, составляющих его основу. И третье, прикладное направление, имеет своей целью разработку методик и тренингов формирования и развития критического мышления. Все три подхода тесным образом взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому большинство современных исследований стремится к разработке единой целостной концепции с учетом всех составляющих» [1].

Идеальное критическое мышление человека обычно связано:

- с любознательностью,
- хорошей осведомленностью,
- непредубежденностью,
- гибкостью,
- справедливостью в оценке,
- честностью в столкновении с личными убеждениями,
- благоразумием в суждениях,

- желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы,
- тщательностью в поиске нужной информации,
- разумностью в выборе критериев,
- постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил рассматривать содержание критического мышления как совокупность компонентов:

- внутренняя мотивация, установка на развитие критического мышления;
- интеллектуальные навыки и умения, что включает способность к распознаванию проблемы, систематизации собранной информации, распознаванию научных и оценочных суждений; формировании собственной системы убеждений на основе объективных суждений о явлениях повседневной жизни;
- сформированные знания и накопленный опыт.

Основным направлением нашего исследования является изучение процесса организации и осуществления производственной практики студентов как формы учебной деятельности, способствующей развитию стремления обучающихся к глубокому пониманию проблемы с учетом особенностей реальной ситуации, к поиску новых гипотез, альтернативных решений, к осознанию собственных убеждений, поиску аргументов и обоснованных доводов в защиту собственной позиции.

Сравнительный анализ результатов практической деятельности студентов в процессе обучения (с 1 по 4 курс), позволил проследить динамику развития критического мышления, а именно:

- готовность к планированию, последовательный анализ предпринимаемых шагов;
- способность предлагать новые варианты решения проблемы, стремиться сделать что-то иначе, менять свою точку зрения;
- готовность признавать неэффективность собственных стратегий, анализировать причины и разрабатывать новые подходы, совершенствуя мышление;
- рефлекссию собственного мыслительного процесса;
- поиск компромиссных решений.

В логике выполнения исследования были определены организационно-педагогические; психолого-педагогические; социально-педагогические условия развития критического мышления студентов. Их совокупность в общем виде может быть представлена как:

- сформированность у студентов системы установок на целенаправленное и планомерное развитие критического мышления в процессе практической деятельности;
- внедрение в систему практической подготовки студентов инновационных методов и средств, способствующих развитию критического мышления;

- создание возможностей для участия студентов в различных видах практики (учебной, педагогической, производственной);
- обеспечение обучающимся возможности реализовать их активность и удовлетворять потребность в собственной оценке социальных явлений в процессе освоения окружающей действительности;
- содействие усвоению студентами позитивного социального опыта в процессе прохождения практики.

Организационно-педагогическими условиями являются следующие:

- изучение и выявление возможностей использования социокультурных ресурсов и резервов образовательного учреждения в организации продуктивной деятельности студентов в сфере познания;
- организация учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, обеспечивающего гуманистическую направленность личностного и социального развития студентов, коррекцию их негативного и усвоение позитивного социального опыта;
- формирование у преподавателей установки на оказание индивидуальной помощи студентам в процессе учебной деятельности;
- создание коллектива сотрудников, объединенных общей целью эффективного психолого-педагогического обеспечения развития критического мышления студентов;
- создание материально-технической базы образовательного учреждения, необходимой для организации предметно-пространственной среды, обеспечивающей позитивное отношение к развитию критического мышления;
- система целенаправленной работы педагогического коллектива по психолого-педагогическому обеспечению развития критического мышления студентов.

К психолого-педагогическим условиям эффективного развития критического мышления относятся:

- изучение особенностей развития критического мышления студентов;
- формирование субъектной позиции студентов в процессе духовно-практической деятельности;
- личностно-ориентированный подход по отношению к познавательным потребностям студентов;
- создание атмосферы психологической безопасности, доверия и конструктивного взаимодействия, поддержки личностных ресурсов развития студентов;
- обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов актуализации их социального опыта, его осознания;

Социально-педагогические условия эффективного развития критического мышления включают в себя:

- создание субъект-субъектных отношений между участниками образовательных отношений;

— обновление традиций жизнедеятельности студентов, обеспечивающих усвоение позитивного социального опыта.

Проверка эффективности сформулированных условий может быть осуществлена в процессе производственной практики студентов, направленной на развитие мотивации к критическому мышлению, что в свою очередь будет способствовать формированию интеллектуальных умений и готовности студентов пользоваться этими уме-

ниями как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Таким образом, мыслить критически не означает высказывать радикально противоположную общепринятой точку зрения, а аргументировано защитить собственное мнение по обсуждаемому вопросу. При этом идеи должны быть не столько теоретизированными, пусть даже очень логично выстроенными, сколько реально осуществляемыми в условиях существующей действительности.

Литература:

1. Критическое мышление как образовательная ценность Н.Л. Московская, В.П. Муякина <http://psihdocs.ru/kriticheskoe-mishlenie.html>
2. Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.: ил.

Особенности формирования нравственной воспитанности у обучающейся молодежи в современных условиях

Кучерова Анастасия Алексеевна, аспирант

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В данной статье проводится анализ теоретических основ формирования нравственной воспитанности у обучающейся молодежи, а также рассматриваются структурные составляющие процесса формирования нравственной воспитанности с точки зрения аксиологического подхода.

Ключевые слова: нравственная воспитанность, обучающаяся молодежь, аксиологический подход

Peculiarities of formation of moral education from young people learning in modern conditions

Kucherova Anastasya

In this article the analysis of theoretical bases of formation of moral good breeding at the studying youth is carried out, and also structural components of process of formation of moral good breeding from the point of view of axiological approach are considered.

Keywords: moral education, students, axiological approach

Изучение существующих в настоящее время ценностных смыслов обучающейся молодежи, анализ социальных и межличностных взаимодействий молодых людей дают возможность обозначить следующие наблюдающиеся негативные тенденции:

- ослабление психофизического и духовного самочувствия молодежи, что в перспективе приведет к оскудению социокультурного, интеллектуального, духовного и экономического потенциала страны;
- увлечение молодежью «большими» деньгами и материальными благами, что способствует падению нравов в общественной жизни;
- усиление девальвации образования как механизма формирования интеллектуального развития подра-

стающего поколения, его культуры и нравственной воспитанности;

- ослабление направляющей роли нравственных ценностей и моральных норм вследствие воздействия массовой культуры, отвлекающей от семейных, национальных, культурных традиций.

Принципиальное значение имеет и тот факт, что формирование нравственной воспитанности у каждого молодого субъекта обуславливается пересечением целого ряда как разнообразных, так и идентичных культур.

Как известно, одним из важнейших направлений развития отечественной системы образования является претворение идеи о воспитании нравственной личности XXI века, готовой к такой общественно полез-

ной деятельности, от которой будет зависеть будущее человечества.

При уточнении понятия «нравственная воспитанность обучающейся молодежи» мы исходим из общепедагогического определения содержания нравственной воспитанности как внешнего проявления нравственного воспитания [5], выделяя такие характеристики нравственной воспитанности, как *присвоенные знания о нравственных ценностях, субъектное отношение к таким ценностям, деятельностные способы выражения своей нравственной позиции*. Формирование нравственной воспитанности у обучающейся молодежи есть целостный процесс развития у них следующих личностных составляющих: ценностной (критерий — овладение мировыми и национальными ценностями культуры и формирование на их основе собственной субъектной позиции); ориентирующей (критерий — присвоение норм поведения и взаимодействия с людьми); деятельностной (критерий — реализация нравственно значимой и общественно полезной деятельности); формальной (критерий — овладение принятыми в обществе социокультурными способами поведения и коммуникативного взаимодействия).

Показателями сформированности нравственной воспитанности у обучающейся молодежи являются: сформированность знаний о нравственных ценностях, позитивное отношение к нравственным ценностям, желание выстраивать свое взаимодействие в соответствии с общепринятыми нормами, стремление к присвоению нравственных ценностей, выполнение социально-одобряемых правил взаимодействия в социуме, учебном заведении и пр.

Для организации процесса формирования нравственной воспитанности необходимо изучить кризисы, существующие в различных видах жизнедеятельности обучающейся молодежи [1, 2]. Такие кризисы выражаются через возникновение череды противоречий нравственного становления. Н. Л. Клячкина [3] характеризует одно из таких противоречий, как стремление молодых людей к самоутверждению под влиянием групповых (не всегда позитивных) стереотипов отношений, потребностей и увлечений. Такое противоречие представляется нам определяющим для понимания процесса формирования нравственной воспитанности у обучающейся молодежи. В частности, разрешая данное противоречие, можно осуществлять переход с низшего уровня нравственной воспитанности на более высокий. Для решения этой проблемы необходимо заполнять жизнь обучающейся молодежи общественно значимым и нравственно ценным смыслом, заключенным в такие формы, которые опирались бы на социальную ответственность молодежи, их мотивацию к разнообразным видам общественно значимой деятельности.

Многие специалисты из области возрастной психологии утверждают, что готовность молодого человека к осознанной регуляции собственного поведения в юношеском возрасте развита не полностью. Зачастую можно наблюдать

среди молодежи необоснованный риск, отсутствие умения прогнозировать последствия своих действий, которых базируются далеко не всегда на добропорядочных мотивах. Так С. М. Мухина [4] полагает, что юношеский возраст — это период не только альтруизма и полной самоотдачи, но, зачастую, и период деструктивных проявлений.

Необходимо также отметить, что юношеский возраст характеризуется отрицанием каких-либо авторитетов. Не овладев еще в полной мере нравственными ценностями, молодежь может отрицать и негативное, и позитивное одновременно, принимая ложные ценности за настоящие. Задачей педагогов в таком случае является ненавязчиво, в демократичной форме сообщать информацию о нравственных ценностях и нормах морали, содействовать ее осмыслению и принятию.

Несмотря на то, что в юношеском возрасте молодые люди стараются примерить на себя новые социальные роли и освоить профессию, для многих главным остается сделать стремительную карьеру, для которой соблюдение внешних форм поведения воспринимается ими как условие, содействующее карьере.

Таким образом, главные кризисы юношеского возраста можно обозначить как кризисы нравственного выбора. Эффективному разрешению данной проблемы должна способствовать разработка однозначных критериев такого выбора. По нашему мнению данные критерии могут быть выявлены в национальной и мировой культуре, преимущественно в ее традиционной составляющей.

В настоящую эпоху социокультурных, политических и экономических трансформаций чередование воспитательных моделей в системе образования обусловлено общими проблемами эволюции культуры. Многообразие воспитательных парадигм является мировоззренческим ответом социальных институтов на интенсивные, разнохарактерные изменения в обществе, не имеющие зачастую доминанты движения. Создавшаяся в связи с этим проблема заключается в выявлении и обосновании социокультурных и педагогических закономерностей, на основании которых должны быть спроектированы и реализованы дидактические модели, инструментальной основой которых должны стать нравственные ценности и нормы морали.

Способствовать этому будет аксиологический подход и программная форма процесса формирования нравственной воспитанности обучающейся молодежи. Принципом аксиологического подхода является восприятие человека как главного субъекта воспитания: ядром процесса воспитания является личность обучающегося, формируемая и формирующаяся, принимающая нравственные ценности и нормы морали, прогрессируя в ходе их освоения.

Выделим некоторые особенности процесса формирования нравственной воспитанности в рамках применяемого подхода:

1) Целевая составляющая аксиологического подхода выражается в определении новой методологии процесса формирования нравственной воспитанности у обучающейся

молодежи. Ядром аксиологического подхода является идея единого, взаимообусловленного, взаимодействующего мира целостного человека и его взаимоотношения с миром нравственных ценностей. В то же время понятие «ценности» соединяется с понятием «смысл» как собственная позиция субъекта к тем или иным ценностям. Такое соединение может быть результатом только активной духовной поисково-творческой деятельности субъекта. В связи с этим нравственное постижение мира является уникальным отношением, связывающим субъекта и окружающий его мир в целостную мировоззренческую систему «мир — человек», что и является целью процесса формирования нравственной воспитанности.

2) Содержательная составляющая аксиологического подхода предполагает решение вопросов создания методологии, детального описания компонентов процесса формирования нравственной воспитанности в процессе обучения молодежи. Теоретическое осмысление, проектирование содержания процесса формирования нравственной воспитанности по существу выражается в следующем: возрождении и отображении различными средствами национально-культурного аспекта в воспитании и образовании; слиянии продуктивного мировосприятия с всевозможными областями знания; восстановлении и творческой трансформации традиционного построения жизни общества. Данная составляющая системно-деятельностного подхода реализуется за счет проектирования конкретного содержания нравственного воспитания в рамках отдельного учебного курса (школьного, студенческого и пр.), кроме того в виде вариативного компонента, интегрированного в школьное и профессиональное образование и воспитание посредством взаимодействия с социальными институтами.

3) Возрастная составляющая позволяет реализовать комплекс мероприятий по нравственному воспитанию в со-

ответствии с возрастными психофизическими особенностями возраста молодежи.

4) Институциональная составляющая аксиологического подхода заключается в одновременной реализации процесса формирования нравственной воспитанности в воспитательной деятельности всех подразделений образовательного заведения. Данная составляющая предполагает непрерывность и преемственность учебно-воспитательной деятельности таких подразделений.

5) Кадровая составляющая предполагает поэтапную организацию системы мер по повышению квалификации и просвещению педагогов и смежных специалистов в области воспитания, которые принимают участие в процессе формирования нравственной воспитанности у обучающейся в образовательном учреждении молодежи.

6) Экономическая составляющая предполагает подсчет средств и подготовку материальной базы для реализации комплексной программы формирования нравственной воспитанности у обучающейся молодежи на основе различных источников финансирования, в том числе из целевых фондов развития национальной культуры.

7) Координационная составляющая дает возможность подсоединять к процессу формирования нравственной воспитанности все заинтересованные структуры учебного заведения и социальных институтов, обеспечивать инновационные формы их взаимодействия. Данная составляющая эффективна в тех случаях, когда какая-либо из участвующих в процессе структур не может решить проблему нравственного воспитания молодежи самостоятельно.

Таким образом, аксиологический подход обладает существенным потенциалом для реализации программной формы процесса формирования нравственной воспитанности у обучающейся молодежи.

Литература:

1. Анцыферова, Л. И. Психология формирования и развития личности. — М.: Педагогика, 1981. — 318 с.
2. Борытко, Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб. — методич. пособие. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. — 120 с.
3. <http://smolsoc.ru/images/referat/a712.pdf> Клячкина, Н. Л. Формирование духовного развития личности студентов. — Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2004. — 180 с.
4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 456 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Главный ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. — Т. 1–2. — 967 с.

Communicative skills and their formation of future philologists

Lapasov Nizomiddin Shakarboyevich
Uzbek State World Languages University

The article actualizes the process of formation of communicative competence of the students of philological faculty, describing the effective mechanisms for the implementation of this process, namely the essence and content of the concept of “communicative competence”, is a list of communicative competence, reveals the content of the methodology and describes the conditions for the implementation of this process.

Keywords: pedagogical conditions, communicative competence model, competence, competence technology, methods of forming

Global and dynamic historical, economic and political changes taking place in the last decade throughout the world have their influence on educational processes. At the present stage of development of our country we really are living in an open society, integrated into the culture of the world, the global economy and the world educational space. This, in turn, presupposes a fundamentally new requirements for the training of future teachers of philological direction.

The priority in the development of education in our country determined the problem, the main ones being to improve the quality of education, as well as the formation of the key and professional competencies of future professionals. Assessment of the current state of education and teacher training, prospects of development of the educational system, defined by the national strategy of education, indicate the need to put forward solutions of problems, one of the priorities of which performs the task of forming communicative competence.

Study of the problem of teacher training were engaged by many prominent scientists — S. I. Gusev, S. V. Ivanov, T. K. Markaryan, M. M. Rubinstein, L. M. Friedman; O. A. Abdullina, F. N. Gonobolin, J. K. Babanski, N. V. Kuzmina, I. J. Lerner, P. I. Pidkasisty, I. P. Podlasi, V. A. Slastenin, M. N. Skatkin and many others. As a result of these studies, enriched the theory of training, develop practical ways of its organization.

In our country, the problem of training of the future teacher educators studied by scientists in the context of the prospects for the development of higher education of our country: the formation of readiness of teachers ethno-aesthetical (A. A. Alimbekov), the formation of culture of international dialogue of schoolboys (N. A. Asipova), updating the higher education system (K. D. Dobaev), professional development of teachers during the development of innovative technologies of training at school (I. A. Nizovskaya), professional formation of ethnic culture of the future teacher (M. R. Rahimov) and others.

The study of scientific and educational literature, psychological and pedagogical periodicals showed the diversity of the studied concepts and a variety of definitions, which do not allow unambiguously reveal the qualitative definition of “competence” and is similar in content to his concept of “competence”. The current research is often a substitution of these concepts. Of course, in some of these concepts are similar, but in any case, they are not equivalent and can not

replace each other, since each of these concepts has its own interpretation of the definitions of some peculiarities. We give some definition tracts of “competence”:

- competence is a range of issues in which someone is aware; circle of someone’s powers, rights. S. I. Ozhegov [1, p. 256];
- competence is a set of interrelated personality qualities (knowledge, skills, ways of life), defined with respect to a certain range of objects and processes necessary to efficiently and effectively operate in relation to them. A. V. Khutorski [5, p. 60];
- competence is confirmed as the readiness of the individuals (professionals) to use their full potential (knowledge, skills, experience and personal qualities) to be successful in a particular field, aware of its responsibility for its results. Y. G. Tatur [3, p. 171];
- competence is the learning outcomes—the formulation of what a learner should know, understand and demonstrate after the completion of the learning process; competence is a dynamic combination of ideology, knowledge and skills. Tuning: Tuning Educational Structures in Europe; Universities contribution to the Bologna Process; An introduction. — Socrates-Tempus. — 3 of p. [4];
- competence is a knowledge, awareness, authority in any area. S. I. Ozhegov [1, p. 256]
- the professional competence of teachers — is determined by the unity of its methodology, and the special psychological and pedagogical training. V. A. Slastenin [2, p. 298].
- competence is the ability to act on the basis of the knowledge gained. Unlike Zunov (assuming effect by analogy with the sample) competence involves the experience of independent activity on the basis of universal knowledge. S. E. Shishov, V. A. Kalnei [6].

Thus, definitions of data analysis, the main of which are presented above, led to the conclusion that due to the theoretical formulation of guidelines, from the standpoint that the authors examine the pedagogical reality. In this connection, in our research field we can say that a competence is a combination of knowledge, skills and the ability to exercise them in practice in the work and confirmed the readiness of the future teacher to realize their potential for success in the professional sphere.

Based on the methodological approaches such as the competency (the process of formation of the future expert is centered on the development and formation of competencies), activity (associated with understanding of activity as a basis, the means and the decisive conditions for the development of the individual, as a form of man with the environment of the active purposeful interaction) and system (characterized by unity and relationship of different structural elements, which are united by a common purpose and functioning), we developed a model of communicative competence of students of the Faculty of Philology (fig. 1), formulated a list of these competencies, the technique of their formation and identified effective pedagogical conditions of formation of communicative competence.

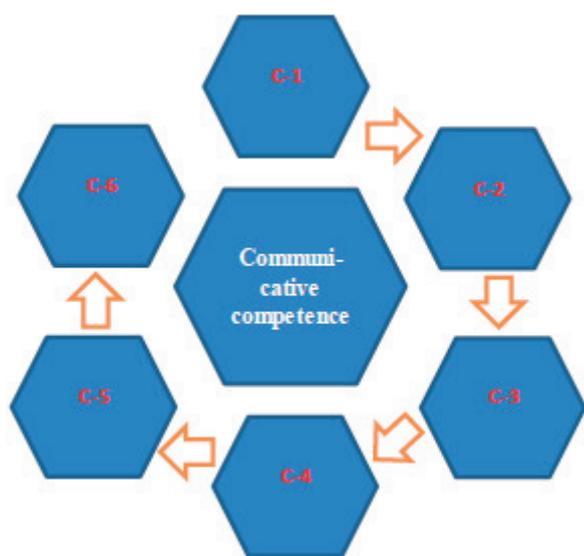


Fig. 1. The model of communicative competence

List of communicative competences set out by us:

C-1 — owns the techniques of communication equipment (lists and illustrates the methods of communication in the cluster technology; demonstrates knowledge, describing the nature and content of the concept “communicative technique”; demonstrates the ability to adjust the tone, pace, strength sound during communication).

C-2 — have the skills of interpersonal communication and interaction (lists the main characteristics of interpersonal communication and interaction; selection argues methods of interpersonal interaction, demonstrates the ability to establish communication between the partners in the dialogue).

C-3 — has the ability to regulate the social norms communication (lists the social norms of communication; illustrates an exemplary cluster of social norms of communication, shows in the communication range of a particular communication standards in relation to the society in which it exists).

C-4 — the ability to engage in constructive dialogue (describes the features of the constructive dialogue with

the psychological positions; forecasts of constructive communication in the process of teaching activities; demonstrates the skills of constructive communication with people).

C-5 — the capacity for discernment partner in communication (knows the typology of personalities in communication, convincingly describes their personality characteristics, demonstrates the ability to interpret the human condition by their appearance: facial expressions, gestures, tone of voice, and so on.)

C-6 — have the skills of public speaking (lists the features of successful performance; schematically shows communication and dependency relationships successful performance; owns the techniques of constructive impact on the partners (audience) in communication; interprets the significance of nonverbal communication characteristics)

This our method of formation of communicative competence is represented by 4 stages: Stage I — preparation (consisted of the development of the seminar trainings for teachers of the faculty of philology “Formation of communicative competence at students of the Faculty of Philology).

Stage II — informative (at this stage has been studied the content of the educational process, namely EMC, i. e. educational-methodical complexes for students at philological disciplines, curriculum with a view to adapt to the educational process we have developed courses for teachers and students and implement them in the process of teaching and learning);

Stage III — Procedure (at this stage of the modernized teaching materials for philological disciplines, educational technologies developed seminars on formation of communicative competence have been introduced);

Stage IV — Diagnostic (at this stage determined the level of formation of communicative competence of C-1 — C-6 with our developed diagnostic methods and by analyzing and summarizing the results).

Important conditions for the formation of communicative competences we identified the following: methodical preparation of teachers of philological disciplines; update the content of literary education, motivation of teachers and students; reflection; introduction of educational technology training, which contribute to the formation of communicative competence; diagnosis of the level of formation of communicative competency.

Thus our conducted research allows to summarize the process of formation of communicative competence of students in the Faculty of Philology — a significant process in the preparation of competent teaching staff, which should be done from the standpoint of personality-oriented paradigm (which is based on a set of competency, the activity and systemic approaches) and with the creation of pedagogical conditions, compliance with which increases the efficiency of the process and the quality of entire education.

References:

1. Ozhegov S. I. Dictionary of the Russian language. — M.: Russian language, 1981. — 816 p.
2. Slastenin V. A. Pedagogy: Innovative activity/V. A. Slastenin, L. S. Podymova. — Moscow: Magistr, 1997. — 187 p.
3. Tatur Yu. G. The general methodology for agreeing goals, structure and content in a system of general and professional design. — M.: IC of the problem of the quality of the training of specialists, 1997. — 51 p.
4. Tuning Educational Structures in Europe // the process to the Bolon Process // An introduction. — Socrates — Tempus.
5. Khutorsky A. V. Key competences of component of human-oriented paradigm // Nar. Obr-e. — 2003. — № 2. — P. 60.

The role of innovative technologies in education

Lapasov Nizomiddin Shakarboyevich
Uzbek State World Languages University, Tashkent

This article is dedicated to some important issues in using the modern educational technologies in further education. Here also considered a modern reform related to the implementation of a student-centered approach which caused some major changes in the usual practice of training and education of children.

Key word: *pedagogical technologies, educational technology, fundamental characteristic, children oriented, further education, cognitive abilities, natural activities*

A modern reform in education of Uzbekistan related to the implementation of a student-centered approach has caused some major changes in the usual practice of training and education of children:

- Updating the content of education;
- The introduction of new teaching technologies for personal development.

Difficult, sometimes contradictory but inevitable transformation reflected in the activities of establishments of an additional education of children. And if the content of education in them has undergone significant changes, the educational technology updated slowly, firmly entrenched the traditional system, and many are struggling with new technologies.

Pedagogical technologies of additional education of children oriented to the solution of complex psychological and pedagogical tasks: to teach the child to work independently, communicate with children and adults, to forecast and evaluate the results of their work, look for the causes of difficulties and to be able to overcome them.

The establishment of additional education of children is a special institution that should be not only a place of education of children, and various forms of space communication.

The role of the teacher in further education should be the organization of the natural activities of children and the ability to properly manage the pedagogical relationship system in this activity.

Today, the system of additional education of children is necessary to pay more attention to improving the pedagogical skills, increasing the training of teachers in the implementation of modern technologies of training and education of children.

So, we analyze modern educational technologies based on these approaches and methods.

We cannot say that we do not use very modern educational technologies, many of us are using the elements of a particular technology in our work, now I try to explain this.

“Pedagogical technology” — this is the construction of teacher’s work, which included in his action a certain order and expect to achieve the projected results.

The following criteria are the essence of educational technology:

- an unambiguous and strict definition of the learning objectives (why and for what);
- the selection and maintenance of the structure (that);
- optimal organization of the educational process (as);
- methods, techniques and means of teaching (through which);
- as well as keeping the required real skill level of the teacher (who);
- and objective methods of assessment of learning outcomes (is it). (7, p. 156)

The establishment of an additional education of children, in contrast to the school there are all conditions for children to share their individual characteristics and interests; teach all different, adjusting the content and methods of training depending on the level of mental development and specific features, capabilities and requirements of each child.

The condition for the effectiveness of any development of the curriculum in secondary education is a passion of the child’s activities, which he chooses. Therefore, in the system of supplementary education curriculum is created by each student. (6, p. 90)

In further education there is no strict regulation of activity, but voluntary and humanistic relationships of children and adults, comfortable for creativity and personal development

make it possible to introduce the practice of student-oriented technologies.

The purpose of student-centered learning technology is the maximum development (as opposed to the formation of pre-defined) individual cognitive abilities of the child through the use of existing him of life experience.

In accordance with this technology for each student to create individual education program, which, unlike the training is individual, based on the characteristics specific to the student, the flexibility to adapt to his or her abilities and development dynamics (for example, many teachers work individually with gifted children, children with disabilities) lay in its educational program.

In the student-centered learning technology center of the whole educational system is the individuality of the child's personality, therefore, methodical basis of this technology account for differentiation and individualization of education.

Personalization of education is a fundamental characteristic of an additional education of children. By virtue of its use in different organizational forms and nature of the various motivations of personality-oriented practice became his ancestral feature.

Individualization of learning technology (adaptive) — this training technique in which an individual approach and individual form of training is a priority.

The establishment of several options taking into account the individual features can be applied additional education of children and opportunities for students:

1) Acquisition of training groups of uniform composition (by gender, age, social status).

2) Intra- group differentiation for the organization of training at different levels when it is impossible to form a complete group on the direction.

3) Profile education, elementary and pre-professional training in groups of senior managers (seamstress, video art, etc.). (4, p. 109)

The main advantage of individual training is that it adapts the content, methods, forms, tempo training to the individual needs of each student, to monitor his progress in learning to make the necessary correction. This allows the student to work economically, to control their costs, which guarantees success in learning. At school, individual training applies limitedly. Group technologies require the organization of joint activities, communication, dialogue, mutual understanding, mutual support, intercorrection. Modern additional education level is characterized by that group technology widely used in its practice. There can be selected the following level of collective activities in groups:

- Simultaneous work with the whole group;
- Work in pairs;
- Group work on differentiation. (3, p. 78)

Peculiarities of group technology lies in the fact that the study group is divided into subgroups for addressing and carrying out specific tasks; the task is performed in such

a way as to be visible the contribution of each student. Group members may vary depending on the purpose of the activity. During group work the teacher performs a variety of functions: controls, answers to the questions, regulates disputes, helps. Teaching has done through communication in dynamic groups, where each learns each. Work in pairs allows trainees to develop a removable structure of independence and communicability. Interactive learning technologies is an organization of the learning process in which the student can be in the collective, complementary, based on the interaction of all participants of the training of comprehension process.

Using the interactive learning models include simulations of life situations, the use of role-playing games, joint problem-solving. It eliminates the dominance of any member of the educational process, or any ideas. It teaches humane, democratic approach to the model.

The method "Carousel" it is formed two rings: inner and outer. The inner ring is the students sitting still, and the inner students change in every 30 seconds. Thus, they have time to say a few minutes a few topics and try to convince the correctness of the interlocutor.

Technology "Aquarium" is that some students act out the situation in the circle, and the rest observe and analyze.

"Brownian motion" presupposes the movement of students across the class to gather information on the proposed theme.

"Decision tree" — class is divided into 3 or 4 groups with the same number of students. Each group discusses and takes notes on his "tree" (a sheet of paper), and then the group is swapped and appends their own ideas to neighbors trees. (2, p. 56)

The meaning of interactive learning is that the learning process is organized in such a way that almost all trainees are involved in the learning process, they are able to understand and reflect on about what they know and think. Joint activity of students in the learning process, development of teaching material means that each individual brings their own special contribution; there is the exchange of knowledge, ideas and methods of activity. Moreover, it happens in an atmosphere of goodwill and mutual support, which allows not only obtaining new knowledge, but also develops the cognitive activity, it transfers into higher forms of cooperation and collaboration.

All the educational, developmental, up-bringing, social technologies used in the further education of children, are intended

- to awaken the activity of children;
- to arm them with optimal methods of business;
- to carry this activity to the creative process;
- to lean to independence, activity and communication of children.

New educational technology can radically restructure the learning process. Under the conditions of an additional education the child develops, participating in the games, cognitive, labor activity, so the purpose of the introduction of innovative technologies is to give children experience the joy of labor in teaching, awaken in their hearts the feeling of self-

esteem, to solve the social problem of development of each student's abilities, including it in an active activities, bringing the presentation on the topic to study the formation of sustainable concepts and skills. Modern technologies in the work of institutions of additional education of children combined with

everything valuable that has been accumulated in the domestic and foreign experience, family and folk pedagogy, they allow you to choose the most effective methods and techniques for organizing children's activities and create favorable conditions for their communication, activity and self-development.

References:

1. Allen C. V. A handbook of Educational Technology, London, Kogan page Ltd. 2011. 120p.
2. Deacon C. Educational Technology in the third world schools, New York, Macmillan, 2011. 300p.
3. Delhin P. C., Computers instructional Technology in Primary and Secondary Schools, Ibadan, International Publishers. 2012. 267p.
4. Davis H, A teach yourself course in Educational Technology instruction, London, Francis Lincoln Ltd, 2010. 289p.
5. Hale, C. Instructional Technology and its uses in the classroom, New York, Row Publishers, 2011. 123p.
6. Law, C. F., Use of instructional Technology West African Journal of Education, Vol. 16. 2011. 215p.
7. Walter, T. A. Audio-Visual instructional Technology and methods, New York, McGraw-Hill. Wisdom, J. E. 2010. 245p.

Исследование представлений о схеме собственного тела у детей с расстройством аутистического спектра

Лигаи́ Дени́с Александрович, магистрант
Московский городской педагогический университет

В статье описаны особенности схемы тела детей с РАС, представлена диагностическая процедура представления о схеме тела у детей с аутизмом. Описаны методики диагностики: «Модифицированная карта наблюдений сенсомоторного развития детей Эрнста Й. Кипхарда»; Опросник для родителей «Характеристика проприоцептивной дисфункции» Кэрол Сток Крановиц; Модифицированный блок заданий для диагностики проприоцептивных нарушений Д. Айрис. На основе данных методик представлен анализ полученных результатов.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, схема тела, проприоцептивная дисфункция, сенсомоторное развитие

Наша схема тела, подобно атласу мира, состоит из «карт» каждой части тела. Двигаясь и делая что-либо, ребенок отправляет на хранение бесчисленные единицы сенсорной информации, подобно путешественникам, зарисовывающим каждый впервые увиденный клочок земли. Чем больше вариантов движения выполняет ребенок, тем точнее будет его «карта». Мозг обращается к схеме тела для планирования движения приблизительно так же, как мы намечаем маршрут по карте. Чем точнее карты, тем легче направлять непривычные движения.

Ребенок с нарушением схемы тела не умеет правильно планировать движения, поэтому нередко тратит на это огромные усилия. Пытаясь приобрести навыки в какой-либо игре или виде спорта, он вынужден каждый раз заново планировать действия.

Нарушение формирования схемы тела делает ребенка неловким и неуклюжим в рамках крупной моторики: возникают проблемы с передвижением на снарядах спортивной площадки, с бегом и прыжками.

Аутичный ребенок не способен организовать телесные ощущения. Он путается, пытаясь упорядочить все те ощущения, которые мы получаем в присутствии множества

людей или вещей. Ребенок не справляется с модуляцией множественных ощущений и испытывает перегрузку. Его нервная система уязвима для стрессов в ситуациях, привычных другим людям. Схема тела у аутичного ребенка практически не развита, поэтому они плохо осознают свое физическое бытие. У них наблюдается кризис идентичности. Нарушения в схеме собственного тела препятствует развитию личности. Страдает не только его осознание себя, но и отношения с окружающей средой. Таким образом, формирование схемы тела через развитие проприоцептивной системы является базой для формирования идентичности ребенка, основой связи его личности и окружающего мира.

Базу нашего исследования составили 12 детей с диагнозом расстройства аутистического спектра в возрасте от 3 до 4,5 лет, а также их родители.

Для проведения диагностической процедуры с детьми использовались: модифицированная карта наблюдений сенсомоторного развития детей от 3 до 5 лет предложенная Эрнстом Й. Кипхардом [6, с. 13]; опросник для родителей «Характеристика проприоцептивной дисфункции» Кэрол Сток Крановиц [9, с 194]; избранные тестовые за-

дания для определения нарушений в схеме собственного тела в работе Джейн Айрис «Ребенок и сенсорная интеграция» [1, с 137].

Опишем методики, используемые в диагностике.

Модифицированная карта наблюдений сенсомоторного развития детей Эрнста Й. Кипхарда.

Цель методики: диагностика уровня моторного развития ребенка дошкольного возраста.

Задачи методики:

— Определить проблемные зоны моторного развития ребенка;

— Определить возрастной диапазон, в который попадает ребенок по своему моторному развитию.

Методика предназначена для испытуемых в возрасте от 3 до 5 лет.

Содержание методики. Методика представляет собой таблицу из списка ключевых характеристик, расположенных по степени возрастания сложности. При наблюдении за ребенком данные заносятся следующим образом:

- ребенок справляется с заданием;
- справляется с заданием наполовину;
- ребенок с заданием не справляется.

Полученные данные подсчитываются и выводятся в процентах, как отдельно по каждому ребенку, так в целом по группе детей: полностью справился, справился наполовину, не справился.

Опросник для родителей «Характеристика проприоцептивной дисфункции» Кэрол Сток Крановиц.

Цель методики: определить наличие проприоцептивной дисфункции.

Задачи методики:

— Выявить уровень нарушений в отдельных параметрах проприоцептивной дисфункции;

— Провести сравнение между параметрами для выявления доминирующих нарушений.

Методика предназначена для испытуемых в возрасте от 3 до 9 лет.

Содержание методики

Методика представляет собой опросник, разделенный на блоки: проприоцептивная сверхчувствительность, недостаточная проприоцептивная чувствительность, поиск ощущений, диспраксия и плохое различение чувства тела, трудность в градуировании движений, постуральные нарушения, эмоционально-телесный дискомфорт.

Каждый из предложенных блоков включает в себя ряд вопросов, помогающих оценить уровень нарушений ребенка в данном блоке. В случае если по результатам опроса ребенок набирает более 50% положительных утверждений в каждом блоке, мы говорим о наличии у него данного нарушения.

Модифицированный блок заданий для диагностики проприоцептивных нарушений Д. Айрис.

Цель методики: определить наличие проприоцептивных нарушений.

Задачи методики:

— Определить уровень проприоцептивных нарушений.

— Определить модальность (гипер-; гипо) проприоцептивных нарушений ребенка с РАС.

Методика предназначена для испытуемых в возрасте от 3 до 9 лет.

Содержание методики. Методика представляет собой блок заданий, предназначенных для выполнения ребенком с РАС. Специалист оценивает уровень выполнения заданий ребенком.

Диагностика проводится в двух направлениях: количественном — подсчитывается процент выполненных и не выполненных заданий, а так же в качественном — определяется модальность проприоцептивных нарушений (гипертонус либо гипотонус)

Диагностика проводилась в сентябре 2016 года. По результатам диагностики можно сделать следующие выводы.

«Модифицированная карта наблюдений сенсомоторного развития детей Эрнста Й. Кипхарда»:

1. 58% детей не справляются с предложенными заданиями. В их психосоматической характеристике можно отметить следующее: ослабленный контроль над своим телом и движениями, ребенок не ловок, ему сложно держать равновесие, испытывает трудности в работе вестибулярной системы, прыжки даются ему с трудом, подвижные игры носят нецеленаправленный характер, часто возникает ощущение, что руки и ноги «не слушают» его.

2. 42% процента детей справляются с предложенными заданиями частично. Данные испытуемые чуть лучше контролируют работу рук и ног, они могут подражать действиям взрослых, но часто сами допускают ошибки в целенаправленности действий, для удачных прыжков, бросков, контроля, требуется организующая и направляющая помощь взрослого.

Карта наблюдений показывает, что у всех испытуемых имеются нарушения сенсомоторного развития в той или иной степени. Таким образом, полученные данные дают нам понимание направлений в коррекционно-развивающей работе.

Опросник для родителей «Характеристика проприоцептивной дисфункции» Кэрол Сток Крановиц:

1. 7% детей характеризуются проприоцептивной сверхчувствительностью: предпочитают не двигаться, вялы и лабильны, любое физическое упражнение вызывает у них протест,

2. 13% детей характеризуются недостаточной проприоцептивной чувствительностью: имеют высокий тонус, крайне напряжены, создается ощущение что все тело натянуто как струна, крайне неловки в движениях и действиях.

3. 21% детей характеризуются слабым контролем, имеются трудности при планировании движений, имеют трудности при принятии определенных поз тела, а так же о положении тела относительно окружающих предметов.

4. 14% процентов детей наблюдаются трудности в градуировании движений. Данные дети не могут рассчитать мышечную силу при выполнении отдельных действий: либо слишком слабы, либо наоборот напористы.

Таким образом данный опросник показывают, что родители наблюдают у своих детей в основном недостаточность проприоцептивных ощущений, а так же трудность в градуировании движений. Т. е. у всех 12 испытуемых мы наблюдаем те или иные нарушения обработки проприоцептивной информации.

Таким образом, у подавляющего большинства испытуемых имеются серьезные нарушения, как в проприоцептивной системе, так и в ориентировке в схеме собственного тела. Дети с РАС часто не могут скоординировать движения для выполнения действий, страдает целенаправленная деятельность. Все это приводит к тому, что ребенок не осознает свою телесность, не сформирован фундамент самосознания. Родители такого ребенка, по результатам опроса так же не до конца понимают суть проблемы, способы ее решения. Поэтому необходима комплексная коррекционно-просветительская работа по рассматриваемому нами вопросу.

Модифицированный блок заданий для диагностики проприоцептивных нарушений Д. Айрис:

№	Задание	Результат
1	«Качели». Оценка удержания головы в позе эмбриона при раскачивании	87% детей не удерживают головы, шея вялая; 13% удерживают голову, шея сильно напряжена.
2	«Канаты» Удержание в руках канатов, при перетягивании.	90% детей не могут удержать канат, кисти рук вялые; 10% детей сжимают канат крепко, однако позу при перетягивании не удерживают.
3	«Ползание». На четвереньках. Оценка удержания рук и ног при передвижении.	83% детей при ползании сгибают руки, спина впалая, плохая координация рука-нога при передвижении; 17% детей напрягают руки при ползании, не сгибают их, спина выгнута, плохая координация рука-нога при передвижении.
	По-пластунски. Оценка силы толчка ногами при передвижении	78% детей с трудом отталкиваются ногой, не чувствуют силу толчка, с трудом передвигают тело; 22% детей отталкиваются ногой, но не могут рассчитать силу толчка, с большим трудом сгибают ногу в суставе при передвижении.
4	Поднимание рук и ног перпендикулярно туловищу в положении лежа. Оценка мышечно-суставного чувства в конечностях.	80% детей не могут удержать ровно руку и ногу в течении 3 сек., конечности вялые, сразу же после поднятия сгибаются в суставе; 20% детей удерживают конечности ровно, однако в суставах гипертонус, сгибы даются сложно.
5	Удержание баланса на кочке. Оценка ощущения собственного тела.	95% детей не могут удержать баланс на кочке, падают, не могут скоординировать части тела; 5% детей удерживают баланс в течении 3 секунд.

Литература:

1. Айрис Энн Джин «Ребенок и сенсорная интеграция». — Тервинф, 2016 Серия «Особый ребенок», 272 с.
2. Арина Г. А., Николаева В. В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа. // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. С. 222–235.
3. Арина Г. А., Николаева В. В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа. — // В Сб. Психология телесности между душой и телом. — Ред. — сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007, — С. 222–235.
4. Воробьев М. З. Психосоматика в культуре личности и социума (теоретическое обоснование роли и места) // Ломоносов. 2000.4.11.
5. Дорожевец А. Н., Соколова Е. Т. Исследование образа физического я: некоторые результаты и размышления. // Телесность человека: Междисциплинарные исследования/ Под ред. В. В. Николаевой, П. Д. Тищенко. М., 1993 г.
6. Кипхард Эрнст Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От 3-х до 5-ти лет / Эрнст Й. Кипхард; [пер. с нем. Л. В. Хариной]. — Изд. 4-е. — М.: Тервинф, 2016—112 с.
7. Кислинг Улла Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под. ред. Е. В. Ключковой; [пер. с нем. К. А. Шарп]. — М.: Тервинф, 2010. — 240 с.
8. Коновалов В. Ю. Психосоматический аспект детского развития, его закономерности и этапы. // Практическая психология и логопедия, 2005, № 5–6. С. 4–9.

9. Крановиц К. С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями обработки сенсорной информации / Кэрол Сток Крановиц; Пер. с англ. — 1-е изд. СПб: Издательство «Редактор», 2012—396 с.
10. Николаева В. В., Арина А. Г. Клинико-психологические проблемы психологии телесности. // Психологический журнал, 2003, том 24, № 1, С. 119—126.
11. Поляков Ю. Ф. Клиническая психология: состояние и проблемы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1996. № 2, С. 3—8.
12. Тхостов А. Ш. «Психология телесности». — М.: Смысл, 2002. — 287 с.
13. Феррари П. Детский аутизм / П. Феррари; пер. с фр. О. Власовой. — М.: РОО «Образование и здоровье», 2006. — 127 с.
14. Fisher S. Body experience in fantasy and behavior. N. Y., 1970.
15. Heiberg A. N. Alexitimithymic characteristics and somatic illness // Psychother. Psychosom., 1980, V. 34
16. Mahler M., Pine F., Bergman A. The mother's reaction to her toddler's drive for individuation. // Ed. Antony J. E., Benedek T. Parenthood: its psychology and psychopathology. Little Brown, NY., 1970.

Современные тенденции в обучении иностранному языку

Максудова Ойсара Нишоневна, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий имени аль-Хорезми (Узбекистан)

Статья посвящена современным тенденциям в обучении иностранным языкам. Автор предлагает материалы, посвященные преимущественно проблемам и их решениям относительно указанных тенденций и технологий в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: технология, культура, метод, кейс-технология, веб-квест, мультимедиа, процесс обучения

В условиях развития поликультурного интерактивного общества возрастает роль современных языков международного общения. В первую очередь, это связано с расширением международных экономических, торговых и производственных отношений, возрастающими потребностями в специалистах со знанием иностранного языка. В мировом образовательном пространстве основной целью сегодня является создание условий для развития многоязычия и формирование межкультурной компетенции, что обеспечит возможность эффективной коммуникации на современных языках международного общения. Современные интеграционные процессы в мире и развитие международного сотрудничества делают владение иностранными языками личностно значимым. Осознание обучаемым востребованности иностранного языка в современном мире, его роли на рынке труда способствует повышению мотивации к его изучению.

Поэтому обучение иностранным языкам рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации образования. Учебный процесс должен активизировать имеющиеся у каждого обучаемого интеллектуальные способности, знания и речевой опыт, его эмоции и настроения и развивать эти личностные качества. Поэтому важно строить учебный процесс таким образом, чтобы обучаемый, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал потребность и имел возможность реализовать собственные намерения.

Приступая к формированию социокультурной компетенции, учителя английского языка должны определиться

с понятием «культура». Что в настоящее время следующие понятия становятся составляющими понятия «культуры»:

1. способы социализации;
2. темы разговора;
3. зрительный контакт;
4. личное пространство;
5. определение времени;
6. значение семьи и дружбы;
7. роль мужчины и женщины в обществе;
8. развитие социальной грамотности, однако, следует

помнить, что встречаются друг с другом не культуры, а люди.

В рамках одной культуры может быть много различий, как в двух разных культурах. Существуют различные социальные группы, например, докторов, студентов, музыкантов, Ньюйоркцев, москвичей, которые имеют свою особую идентификацию. Важно то, что такие группы могут пересекать культуры.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении современных технологий в образовательном процессе. Говоря о современных технологиях, не всегда надо иметь в виду именно о технике или программном обеспечении. Кроме этого, в процессе обучения существуют формы и методы преподавания и обучения, индивидуальных подходов к процессу обучения.

Цивилизация 21-го века принесла нам колоссальные возможности во всех сферах деятельности, в частности и обучении иностранным языкам. Если учесть тот факт, что обучаемые в основном дети или подростки до 24—26 лет,

то нам следует помнить, что в этом возрасте им частенько бывает скучно от нудных лекций и конспектов во время очередного урока. Тут, надо помнить, что выход из этой ситуации будет являться новые методы и формы обучения, которые считаются новыми и не знакомыми обучаемому ученику. Когда ученик осведомлен о том, что это новый метод обучения, он будет относиться по-другому и слушать внимательнее, самое главное будет стараться участвовать в процессе обучения.

Чтобы обучаемый участвовал в процессе обучения, а не сидел просто, думая о своем, целесообразно будет применение «кейс-технологии».

«Кейс-технология» — это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов).

Данная технология стимулирует ученика на активное участие во время занятий. Более того, этот метод считается очень интересным и активным, что повлияет на обучаемого положительно, и ученик не уснет во время занятий.

Следует понимать, что один и тот же метод не всегда будет эффективен, так как, изучение того или иного иностранного языка это большой объем информации, и в различных формах и отраслях. Еще один метод обучения которое я хочу раскрыть в данной статье, это «Веб-квест».

«Веб-квест» — это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Это означает, что учитель, составляя задания, подбирает информацию в интернете, где можно найти необходимые материалы, давая учащимся соответствующие гиперссылки. Все это сохраняется на каком-либо веб-ресурсе, оформленном и структурированном как веб-квест. Учащиеся в группах или индивидуально выполняют предложенные задания веб-квеста, по завершении которого представляют

собственные веб-страницы по данной теме, либо какие-то другие творческие работы в электронной, печатной или устной форме.

Во всех технологиях можно применить мультимедийные технологии для того, чтобы урок провести более интересным и развлекательным. В данный период нашей жизни, актуально применять разные видео уроки и видеокурсы, для того чтобы можно было самостоятельно изучать вне проведенного урока.

Конечно же, в этом есть большие плюсы в обучении, но идеальным всё не бывает. Есть и негативные стороны этих методов. Например, обучаемый становится ленивым, сам не осознавая этого. Мозг перестает функционировать и работать так, когда мы пишем или напрягаем свой разум. Так же, новые тенденции с применениями технических и мультимедийных средств, портит зрение обучаемого. Иногда мы можем столкнуться проблемой с финансовой точки зрения. Ведь бесплатно, техникой никто вас не обеспечит. Да, бывают и такие проблемы. Технические неполадки могут сугубо прервать урок, когда преподаватель готовился именно на платформе применений техники и программных обеспечений.

Конечно, из каждой ситуаций можно найти выход и решить проблемы, возникающие при обучении. Если взять проблему, «ленивость» мозга при использовании мультимедийных средств, то в этом случае разум человека расслаблен и знания обучаемый получает с помощью визуального контакта, то есть он только слушает и видит. Для того чтобы, решить данную проблему можно использовать выше указанные методы, которые были перечислены, но это не самое главное. Раз мы применили много усилий чтобы «донести» информацию обучаемому, мы обязаны сделать это так чтобы ученик навсегда запомнил этот урок, фрагмент и т. д. (можно сказать впечатлить обучаемого каждый раз, снова и снова).

Развитие мелкой моторики у старших дошкольников как средство подготовки руки к письму

Матвеева Лариса Начиповна, кандидат педагогических наук, доцент;

Галкина Екатерина Михайловна, студент

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета

Статья посвящена проблеме подготовки детей к обучению в школе, в частности, подготовке руки старшего дошкольника к письму. Автором разработан комплекс упражнений, направленный на подготовку руки к письму через развитие мелкой моторики.

Ключевые слова: мелкая моторика рук, письмо как навык, подготовка руки к письму

В старшем дошкольном возрасте активно развиваются все сферы жизни ребёнка, такие, например, как личностная, эмоциональная и интеллектуальная. В данном возрасте главная задача психологов и педагогов состоит

в том, чтобы подготовить детей к школьному обучению, в том числе, к письму.

Письмо — это довольно сложный навык, который подразумевает выполнение тонких координированных движений руки, особенно, мелких мышц кисти.

Развитие активных движений пальцев рук имеет научное обоснование. Большинство учёных, которые занимаются изучением деятельности и развития головного мозга ребенка, подчеркивают огромную роль функций руки в этом процессе. Физиологи И. М. Сеченов, И. П. Павлов, В. М. Бехтерев, японские ученые — Йосиро Цуцуми и Намикоси Токудзиро исследовали связи между развитием мозга и руки. Психологические основы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста разработаны такими психологами, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Графические умения детей анализировали Д. Тейлор и Д. Элстон. А непосредственно развитием мелкой моторики с целью подготовки руки к письму занимались З. И. Богатеева, С. В. Черных, А. В. Мельникова и др.

По мнению В. А. Сухомлинского, «истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда (ручкой, карандашом...), тем сложнее движения необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума, чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее» [4].

Подготовка руки к письму должна начинаться с раннего детства, задолго до прихода детей в школу. М. М. Безруких пишет, что «у детей 5–6 лет еще слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено окостенение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция, что затрудняет и выполнение движений. Моторная неловкость в выполнении манипуляторных действий, трудности в овладении ими, неудачи и частое недовольство взрослых вынуждают ребенка избегать выполнения действий, которые должны, поэтому платье с мелкими пуговицами «не нравится», новый конструктор «совсем не интересный — лучше поиграю с машинами», вязать, лепить, конструировать «не интересно, не хочется». При развитии тонкокоординированных движений руки необходима систематическая тренировка, но... это должно быть не механическое повторение движений, а осознаваемое» [1].

Е. Е. Соколова и О. Т. Тарасова отмечают, что «детям дошкольного возраста легче осуществлять сгибание и разгибание большого и указательного пальцев и труднее — вращательные движения этих пальцев. При этом движения пальцев, особенно вращательные, в большинстве случаев сопровождаются движениями губ и языка. Этот факт говорит о том, что организация движений на высшем уровне корковой регуляции, видимо, еще недостаточно дифференцирована: движение пальцев и рече-двигательного аппарата неразрывно связаны» [3].

Кроме того, мы наблюдаем и другие трудности, например, не всегда получается правильное написание элементов, теряется рабочая строка, рука быстро устаёт, довольно часто встречается «зеркальное» письмо. Также многие дошкольники не различают, где находится право, где лево,

что такое страница, а что такое лист, в связи с этим они не укладываются в общий темп работы.

Следовательно, в детском саду необходимо создать условия для накопления ребенком практического двигательного опыта и совершенствования навыков ручной умелости. Однако важно учитывать тот факт, что в дошкольном возрасте следует только готовить к письму, а не обучать ему, чтобы избежать проблем, которые могут возникнуть в связи с формированием неправильной техники письма.

Основой подготовки ребенка к письму является развитие мелкой моторики рук. От развития мышц руки, а именно, скоординированности движений, ловкости кистей, пальцев зависит зрелость мелкой моторики, а также точность выполнения графических движений. В связи с этим мы предположили, что если разработать и внедрить в воспитательно-образовательный процесс в старшей группе комплекс упражнений по развитию мелкой моторики, то подготовка руки к письму у старших дошкольников будет проходить более эффективно.

При подборе заданий и упражнений для комплекса мы учитывали то, что в основе письма лежат двигательные и графические навыки.

Ю. М. Тонкова, ссылаясь на исследования В. А. Силивон, отмечает, что двигательные навыки предусматривают:

- лёгкость руки, развитость мелкой мускулатуры пальцев, сенсорно-двигательную связь и координацию, которые позволяют выполнять произвольные движения более точные по скорости, силе, размаху и направленности;
- развитость пространственной двигательной координации и ориентации на ограниченной плоскости: клеточке, строке, линейке; быстрое нахождение правой и левой сторон;
- сформированность зрительно-двигательных образов и представлений;
- развитость аналитического восприятия и способности к воспроизведению буквенных знаков или предметных изображений поэлементно-целостным способом.

Графические навыки включают:

- умение красиво и ненапряженно (т. е. легко) рисовать вращательными и колебательными, отрывными и плавными, а также ритмизированными движениями графические элементы различного содержания (изображения предметов, нитевидные, ломаные, спиралевидные, широкие, узкие линии);
- умение легко удерживать карандаш или ручку, соблюдая необходимый угол наклона;
- сохранение устойчивой правильной позы при письме или рисовании [5].

Кроме этого, выделяют следующие направления, по которым следует развивать детей старшего дошкольного возраста при подготовке руки к письму:

- чувство ритма (умение координировать слово и движения в заданном темпе);

- ручная умелость (рисование, лепка, конструирование);
- пространственная ориентация (глазомер, ориентировка в тетради и на листе бумаги);
- графические навыки (раскрашивание, штриховка, копирование по образцу, по точкам и т. д.).

Для развития мелкой моторики рук и подготовки руки к письму применяют следующие упражнения и методические приёмы:

- пальчиковые игры;
- массаж кистей рук;
- манипуляции с мелкими предметами (вырезание ножницами, перебирание зёрен или круп, застёгивание пуговиц, конструирование, нанизывание бусин, завязывание веревочек, собирание мозаики);
- рисование;

- лепка (из пластилина, глины, теста);
- аппликация;
- игры с песком и водой;
- специальные упражнения для подготовки руки к письму.

Отдельные задания дети выполняют в ходе непосредственной образовательной деятельности, например, лепке из пластилина, глины или соленого теста, конструировании, рисовании, аппликации согласно планированию.

Кроме этого, детям предлагаются пальчиковые игры, упражнения для подготовки руки к письму, а также происходит обучение технике самомассажа и пальчиковой гимнастике. Все эти упражнения вошли в разработанный нами комплекс упражнений, направленный на подготовку руки к письму через развитие мелкой моторики рук у старших дошкольников (рис. 1).



Рис. 1. Структура комплекса упражнений, направленного на подготовку руки к письму через развитие мелкой моторики рук у старших дошкольников

Целесообразно вести подготовку к обучению письму одновременно во всех направлениях. В игровой деятельности необходимо формировать у детей интерес к графическим упражнениям, при этом ставить перед ними игровые задачи: «Нарисовать предмет по точкам», «Соединить точки», «Нарисовать узор по клеточкам» и т. д. Такие игровые упражнения дают возможность в дальнейшем выполнять более сложные задания.

Предлагая детям различные упражнения, важно помнить, что необходимо соблюдать гигиенические правила письма, чтобы дети не были перегружены, выполняли задания с удовольствием. Наиболее сложными для детей являются задания в прописях и штриховки. После такой работы обязательно проводится пальчиковая гимнастика и самомассаж пальцев рук. Соблюдая такие правила письма, дети легче преодолевают трудности, которые возникают с технической стороны.

Для диагностики готовности руки к письму у старших дошкольников и определения эффективности комплекса была выбрана методика тестирования школьной зрелости Керна — Йирасека, который предполагает выпол-

нение трех заданий «Рисунок фразы», «Рисунок точек», «Рисунок человека» [2]. Все три задания методики направлены на определение степени развития тонкой моторики руки, координации движений и зрения. Все это необходимо для того, чтобы ребенок в школе научился писать.

При сравнении результатов выполнения заданий теста на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента выявлено более существенное повышение показателей у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Так, в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем готовности к письму увеличилось на 31 %, детей с низким уровнем стало на 23 % меньше, тогда как в контрольной группе эти показатели изменились на 8 % и 15 % соответственно.

Это доказывает эффективность разработанного комплекса упражнений для подготовки старших дошкольников к письму через развитие мелкой моторики рук.

Таким образом, практическая значимость нашего исследования определяется возможностью использования разработанного комплекса упражнений, направленного

на развитие мелкой моторики, в практической деятельности воспитателей детского сада в процессе подготовки детей старшего дошкольного возраста к письму, а также может быть рекомендован родителям дошкольников.

Литература:

1. Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома. — Екатеринбург: У-Фактория, 2004. — 304 с.
2. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
3. Соколова Е. Е, Тарасова О. Т. Обучение чистописанию. — М.: Просвещение, 1969. — 52 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1985. — 557 с.
5. Тонкова Ю. М. Развитие мелкой моторики рук ребенка дошкольного возраста как средство подготовки руки к письму [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 137–139.

Проект современной учебной площадки в школе

Матсаидова Сайёра Худайберггановна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Авезов Навруз Шоназарович, студент
 Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

В предыдущей статье мы высказали свои мнения об организации современных учебных площадок в школе. В конце статьи мы сказали что, следует создать перечень необходимых устройств и обеспечить его оборудование. В результате исследования мы попытаемся познакомить проектом площадки и с оборудованием которые можно будет установить на нем. Основная задача площадки обеспечение своевременного проведения практических работ и наблюдений, предусмотренных в рамках программы. Исходя из вышесказанного, площадки для занятий применяются в основном для следующих целей.

1. Выполнение эпизодических наблюдений (выполняются редко). Этот вид наблюдений формирует у учащихся пространственные представления. В работах по фенологическому наблюдению. При определении видов растений. Можно использовать при изучении корня, листа, процесса фотосинтеза. Также, при изучении состояния воздуха. Такие наблюдения в основном проводятся в 5–6 классах. Определение полярной звезды, абсолютной высоты и географических координат точки могут быть примерами таких наблюдений.

2. Разовые практические работы и наблюдения. Для проведения таких наблюдений необходимы гномон, солнечные часы, модели параллелей и меридианов, нужно определить состояние погоды и др. Этот вид наблюдений предусматривается учебной программой и является обязательной к выполнению.

3. Постоянно проводимые наблюдения. К ним относятся такие виды наблюдений, как метеорологические и определение высоты солнца над горизонтом, фенологические наблюдения. Эффективное использование площадок свя-

зано в основном с точной организацией проводимых в них работ. [1]

Во время проведения практических работ и наблюдений все ученики должны быть заняты работой и не должны мешать друг-другу. Для предотвращения негативных последствий при проведении занятий все ученики должны быть разделены на группы по 5 человек. Целесообразно раздать задания для каждой группы в виде раздаточного материала. Учитель контролирует все работы, проводимые на площадке, и по мере необходимости может помогать работать с приспособлениями и устройствами. Ученики заносят и зарисовывают все результаты наблюдений и практических работ в свои тетради. После окончания занятий некоторые приборы нужно будет собрать и привести площадку в порядок. Организация на площадке дежурства даст возможность пользоваться ею долгие годы. [3]

В последние годы передовые преподаватели разрабатывают разнообразные варианты оборудования площадок. Такая площадка включает в себя возможность формирования у учащихся пространственных представлений, разнообразных навыков и умений, наблюдения метеорологических и астрономических явлений и процессов, изучения геологических, рельефных, водных и растительных процессов, наблюдения топологических знаков в местности.

Для выполнения вышеприведенных вариантов потребуется более 40 учебных средств: моделей, приборов, средств, натуральных объектов. Некоторые исследователи рекомендуют размещать на площадках не менее 80 средств. Исходя из вышесказанного, мы предлагаем следующее строение площадок и попробуем познакомить с приборами и их свойствами.

При изготовлении площадки для занятий в качестве основы взята географическая площадка.

Мы говорили о том, что в процессе исследований по организации площадок будем изучать учебные программы.

Изучение программ предмета географии показывает то, что по этому предмету объем принудительных наблюдений и других работ проводимых на площадке не велик. Работы проводимые по предмету география на площадке следующие. К ним относятся:

- Наблюдение за погодой и измерительные работы
- Определение направления местного меридиана
- Определение солнечного времени и сторон горизонта
- Определение высоты солнца над горизонтом в обеденное и другое время
- Практическое выполнение различных форм рельефа, т. е. создание их моделей
- Отражение гидрологических объектов и процессов связанных с ними.

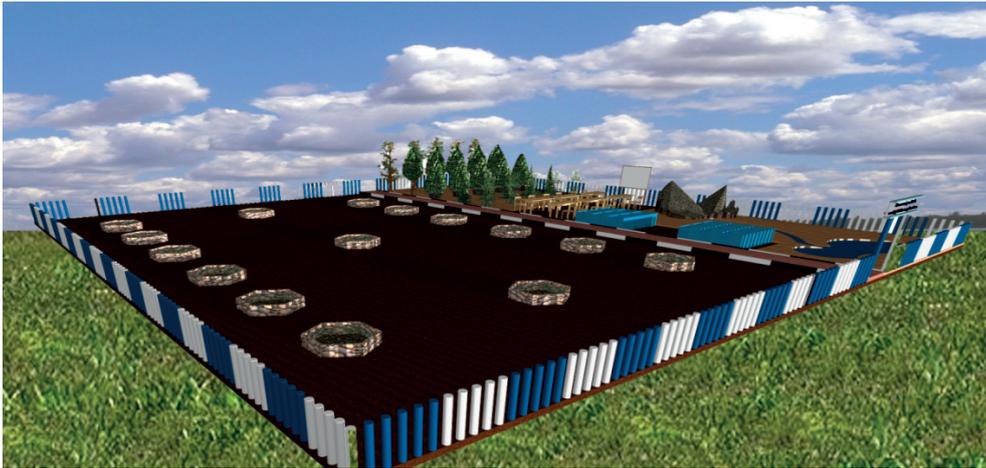


Рис. 1. Общий вид площадок для занятий (создано автором)

Наличие на площадке камней, песка, почвы даст возможность моментально создать модель различных объектов или явлений. [2]

На площадке занятий должно быть минимум учебных принадлежностей. Площадка необходима для учеников для формирования пространственных представлений, понятий и навыков на месте. Считаем целесообразным, если выпускники школ могут ориентироваться на местности, выполнять простейшие метеорологические и астрономические наблюдения.

Необходимо наличие следующих приборов для формирования пространственных представлений.

Перегородка линейка с шкалой — с помощью данного прибора можно измерять длину шага, измерять на глаз, измерять расстояния различными дургими способами. Высота перегородки вокруг площадки должна быть 1,1,5м. В зависимости от высоты целесообразно красить его в белый и черный цвета.

Дорожка шириной 100 см должна окружать площадку с внешней стороны и будет лучше если площадка имеет кривизну в 1—2 градуса. Если площадка будет покрыта песком или маленькими кирпичиками, камнями то и во время дождя она будет чистой. Вместе с тем, для формирования навыков и умений по ориентации в пространстве используются различные приборы и модели. Размер площадки должна давать возможность размещения максимум учебных средств и приборов. Она не должна быть очень большой, но в то же время не должна быть чересчур маленькой. При организации пло-

щадки должны быть учтены межпредметные связи и внутренние возможности школы.

При создании площадок должны быть учтены следующие правила.

1. Размер площадки должна давать возможность размещать всех участников класса одновременно при проведении занятий;

2. Расстояние между точками наблюдения должна быть выбрана так, чтоб ученики не мешали друг — другу при выполнении заданий;

3. При размещении приборов должна быть обеспечена их бесперебойная и качественная работа.

Размещение приборов и средств на площадках для занятий.

1. Перегородка линейка. 2. Дорожка со шкалой. 3. Образцы местной почвы. 4. Образцы местных горных пород. 5. Квадратный метр. 6. Кубический метр. 7. Репер. 8. Флюгер, столб, ростомер. 9. Нефескоп. 10. Метеорологическая будка. 11. Осадкомер. 12. Измеритель снега. 13. Астролябия. 14. Эклиметр. 15. Полярная звезда. 16. Горизонтальные солнечные часы. 17. Экваториальные солнечные часы. 18. Румбический круг. 19. Гномон. 20. Модели параллелей и меридианов. 21. Ящик с песком. 22. Места для сидения учеников. 23. Классная доска. 24. Рабочее место учителя. Оборудования и приборы, предназначенные для формирования пространственных представлений должны размещаться в северо-западной части площадки. При этом флюгер нужно расположить так, чтоб при определении скорости ветра его можно было бы обойти со всех сторон.

Метеорологические приборы. Должны располагаться очень компактно, чтоб при наблюдениях ученики тратили минимум времени. Метеобудка располагается в южной части площадки и нужно обратить внимание на то, чтоб двери открывались на север.

Приборы для определения высоты солнца над горизонтом, а также устройства для определения линии местного меридиана в обеденное время не должны оставаться в тени.

Деревья, кустарники и травы в растительной части площадки должны располагаться в солнечной стороне площадки.

Для эффективной работы на площадке она должна оборудоваться стульями для учеников и преподавателя.

Процесс организации школьной площадки можно разделить на 3 части.

1. Подготовительная часть
2. Организационная часть
3. Основная строительная часть

В подготовительной части определяется порядок расположения приборов на площадке, составляется список изготавливаемых приборов, подготавливается смета покупных приборов. Почти все работы подготовительной части лежат на ответственности преподавателя.

В организационной части составляется список работ, выполняемых со стороны, администрации школы, помощь родителей, и исполнители разных работ.

Если все работы не выполняются строго по графику, то возникают трудности при организации площадки. [4]

После проведения подготовительных и организационных работ начинаются непосредственные строительные работы.

При этом выполняются следующие работы.

1. Выбор места для площадки, определение границ, нивелирование местности, нужно обратить внимание на то, чтоб выбранное место было вдали от высоких зданий, хорошо проветривалось, было открыто направления с севера на юг.

На площадке должны ясно просматриваться стороны горизонта. Целесообразно строить площадку на ровной местности.

2. Определение места для размещения приборов и оборудования.

3. Расположение переносных приборов и установок.

4. Очистка площадки.

Границы площадки должны быть отгорожены ограждением высотой 120–150 см. Дверь на площадку должна быть на замке. Целесообразно окрашивать ограду в белый цвет.

В заключение можно сказать, что эффективное использование площадки для занятий связано с точным и полным выполнением проводимых на ней работ. Во время практических занятий и наблюдений все ученики должны быть заняты и не должны мешать друг другу.

Для предотвращения негативных действий все ученики должны быть разделены на группы по 5 человек. Целесообразно выполняемые каждой группой задания раздать в виде раздаточного материала. Преподаватель контролирует работу каждой группы и по мере необходимости помогает ученикам в работе с приборами и установками. Ученики записывают и зарисовывают все что они наблюдают в свои тетради.

После окончания занятий некоторые приборы должны быть собраны и площадка приведена в порядок. Организация дежурства на площадке дает возможность использовать данную площадку долгие годы.

Литература:

1. Будин А. С., Школьная географическая площадка, 2 изд., М., 1960.
2. Голов В. П. Средства обучения географии в условиях эффективного использования. Москва, Просвещение, 1987.
3. Максаковский В. П. Географическая культура Москва 1999.
4. Семакин Н. К. Географический кабинет и учебная площадка в школе М.1983.

Methodical bases of practical development of tests

Muhitdinova Munira Ravshanovna, assistant
Tashkent University of Information Technologies

Testing is an important tool for the development of students' cognitive activity, improvement, consolidation, and practical application of knowledge and skills. It is an integral part of the generalized lesson, contributes to the formation of sustainable and informed knowledge, and enables each student to work at a pace that is accessible to him, with a gradual transition from one level of knowledge development to another. Therefore, the tasks for the tests are compiled taking into account the different level of preparation of students.

Nowadays the control of mastering the educational material with the help of tests increasingly attracts the attention of teachers, including teachers of foreign languages

To determine the level of training, there are different types of tests, depending on the nature of the educational material (aspect of the language).

Test tasks contain questions, the answers to which require the full use of acquired knowledge and skills and contribute to the preparation of solutions to new, more complex issues. Testing gives time to realize how much the material is learned. That is, a student in the upper grades can correct the system of his education himself. If we apply the test when fixing language phenomena, then the grammatical skill will be more durable, and using tests to check the level of skill formation we will get the most complete and real picture of the students' training, which in turn will allow to adjust and plan the further educational process in accordance with the individual level of knowledge of each student.

Tests of achievement are designed to assess the success of mastering specific knowledge, skills and more objective indicator of training than assessment. Tests of achievements are used to diagnose past experience, i. e. The assimilation of certain sections and at the same time they can to some extent predict the rate of progress of the student in the study of English, because the high or low level of mastery of knowledge at the time of testing can't but it would be an affect at the further learning process.

Researchers of the test methodology applied to reading foreign language texts proved that tests are not only an effective monitoring tool, but also an adaptation.

Recently, the control of the assimilation of educational material with the help of tests increasingly attracts the attention of teachers, including teachers of foreign languages (however, there is no uniformity in understanding both the essence and the purposes of the tests. Therefore, it is necessary first to agree on what is meant by Test. [1, p65]

The test is considered as a form of a training task designed to determine (diagnose) the level of training and characterized by the following features: a) the simplicity of the procedure for performing, b) the standard structure, c) the fine dosage of the training material, d) the ease of feedback, e) the possibility Direct fixation of the results

Specificity of tests for reading control is as follows:

- first of all, the tests help to focus on extracting information with the required depth and depth;

- stimulating students' intellectual activity, the test requires minimal application of productive forms;
- the test is a good adaptation tool, since the test material itself serves as a reinforcement;
- facilitating and speeding up understanding, the test provides an opportunity to make great demands on the amount of reading.

I. A Rappaport rightly emphasizes that the practice of applying tests on reading and listening shows that sometimes the answers in the tests are either logically equivalent or suggest several answers, of which it is difficult to identify the most correct one. [2, p45]

It is important to choose the most acceptable form of answers to assignments. Given that the asked question should be formulated shortly, it is also desirable to briefly and unequivocally formulate the answers. For example, an alternative form of answers is convenient, when the student should emphasize one of the listed solutions "yes-no", "true-wrong". The answer options for the assignment should be, if possible, about three to five. As incorrect answers it is desirable to use the most typical errors. The main requirement of the test method is the suitability (adherence to the principles of adequacy of the test to the nature of the verified verbal activity). When drafting a test, you must always take into account the general nature of the text (most often, narrative texts are used, rich in factual material, details essential to understanding the text), strive to ensure that the tasks of the test are presented clearly, simply, provide only unambiguous answers on them. In addition, tasks should be feasible for students.

So, the development of the test requires solving a number of methodological problems:

1. Define the purpose of testing (ongoing monitoring, thematic, testing of the final level of training).
2. Select objects of control — knowledge, skills and abilities that need to be checked. To do this, it is necessary to conduct a methodical analysis of the educational materials of the current textbooks, the requirements of the standard or programs for compulsory learning outcomes.
3. Develop a test structure, i. e. Place the selected control objects and tasks for their verification in a certain sequence — from simpler to more complex ones, and determine the form of tasks. The choice of the form of tasks is dictated by the goal and the object of testing. Test tasks of closed form (multiple, alternative choice, to establish correspondences or sequence

of statements) can be used to control students' mastery of language material and to control the development of receptive communication skills. Productive communicative skills can be tested using open-form tasks (assignments for complements or with freely constructed answers).

4. Select the material for the test, analyze the typical mistakes of students for selecting distractors, i. e. Incorrect answers in multiple choice tests, when it comes to language tests.

A particular difficulty is the selection of texts to test the communication skills of reading and listening. The main criteria for selecting texts for reading should be authenticity; Genre variety of texts, which will provide meaningful validity of the test, i. e. Will allow to check skills in familiarization, viewing and studying reading; Accessibility and feasibility for the subjects, i. e. Accounting for the content and linguistic difficulties of the text; Compliance of the content of the text with the installed test objects. When selecting texts for auditing, it is also necessary to take into account the auditory difficulty of the text, including paralinguistic and non-linguistic difficulties (the rate at which it is presented), the information richness of the text.

5. It is necessary to determine the type and volume of the test. It is important to consider that the volume of the test depends on the class, the stage and the material itself. The final test in secondary school can be done 10–30 minutes. An equal number of tasks (for example, 20, 50, 100) is provided for the convenience of scoring.

6. When preparing the test, special attention should be paid to the formulation of tasks, as well as the selection of distractors. It must be plausible, equally attractive either in form or in content.

7. It is necessary to ensure that the test tasks are located in such a way that the first 20% of tasks are the easiest, the next 70% — the average difficulty and the final 10% — more complicated.

8. Conduct an experimental test in order to collect statistical material for the analysis of test tasks and answers to them. As a result of statistical analysis, it is concluded that they should be included in the final version of the test.

Testing of productive types of speech activity (speaking and writing) with the format of the "comment" or "essay" type for objective reasons is less reliable than testing receptive types (listening and reading) with the "multiple choice" type.

In the process of language testing, a measurement is made of both integral and discrete (selective) knowledge of the participants in their explicit (demonstrable) form. The object of language testing consists of several "evaluation categories" [3, p1–8]. Estimates for these headings are issued in accordance with the developed parameters and criteria. These parameters are necessary in order to agree on the evaluation of the executed task, taking into account, for example, the "grammatical correctness of the utterance", "the mechanistic organization of the utterance" (the appropriate use of introductory words, etc.) "logical organization of the utterance", "convincing argumentation of the statement", "optimal presentation of the statement" (tempo, clarity, etc.).

Thus, summing up all of the above, we can conclude that the tests are of great importance in teaching English language at the stage of consolidating and controlling grammatical knowledge and skills. Recently, interest in testing as an effective method of verification, which can be successfully applied in educational institutions for training, intermediate, final control is steadily growing, which is evidenced, among other things, by the fact that the Ministry of Education is currently holding numerous discussions on the topic, whether it is necessary to conduct the state final exam in English as a school-wide final test. Having studied and analyzed the methodical literature of a number of authors, their training and methodological manuals, we had the opportunity to visually see and evaluate the importance of testing in their eyes.

References:

1. Klimentenko AD, Mirolyubova AA Theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages in secondary schools. — M.: Pedagogika, 1981.
2. Rosenkrantz M. V. The use of the test methodology for teaching the reading of texts of various functional styles in the senior classes. // Control in teaching foreign languages in high school: book. For the teacher: From work experience/Red. — sost. V.A. Slobodchikov. — Moscow: Education, 1986.
3. Moskal B. Scoring rubrics: what, when, how?/» Practical Assessment, Research and Evaluation. — 2000. — Vol. 7 (3). — P. 1–8.

Экологическое образование студентов как базовая составляющая компетентности специалиста среднего звена (на примере ГАПОУ НСО «Новосибирский архитектурно-строительный колледж»)

Нарежнев Алексей Евгеньевич, преподаватель, советник РАЕ
Новосибирский архитектурно-строительный колледж

Проблемы образования, и особенно экологического образования, имеют абсолютный приоритет перед всеми другими целями общества
Моисеев Н. Н.

Экологические проблемы глобального масштаба в XXI веке, представляют собой новую социально-экологическую картину мироздания. Для решения экологических проблем глобального, федерального, регионального и муниципального уровней, необходимо задействовать силы и средства. Продуктивность решения вопросов экологизации зависит не только от инновационной техники, технологий, но и от всеобщего экологического образования, прежде всего молодежи. Поэтому экологическое образование рассматривается в современном мире как социально-педагогическая проблема, которую необходимо решать посредством обучения на основе современных знаний об экологии и прежде всего студенческую молодежь, как будущих конкурентоспособных специалистов на отечественном рынке труда.

Под **экологическим образованием** [2] понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально — природной среде и здоровью. В свою очередь, **Целью** экологического образования является становление экологической культуры личности и общества как совокупность практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего выживание и развитие [2].

По мнению ученых, Ниязовой А. А., Садыковой Э. Ф. [3] необходимо выделить аспекты **новой экологической парадигмы**:

- *научный аспект*, обеспечивает развитие познавательного отношения к окружающей среде. Он включает в себя естественнонаучные, социологические и технологические закономерности, теории и понятия, которые характеризуют природу, человека, общество и производство в их взаимодействии;
- *ценностный аспект*, формирует нравственное отношение к природной среде. У подрастающего поколения формируется умение не только видеть красоту окружающего мира, чувствовать ее, но и готовность вносить вклад по поддержанию экологического баланса в природе и восстановлению окружающей среды;

- *нормативный аспект*, ориентирует молодежь на приобретение системы знаний правового характера, соблюдение норм и правил в области экологии;
- *деятельностный аспект* определяет виды и способы человеческой деятельности, направленные на формирование познавательных, практических и креативных умений экологического характера.

Следует отметить, новая экологическая парадигма, многоаспектна, и ориентирует современную молодежь на приобретение инновационных экологических знаний, привитие навыков исследований в области экологии и охраны окружающей среды, формирование экологической культуры посредством мероприятий воспитательного характера. Более того, экологизация представляется современной молодежи как ценность на пути к устойчивому экологическому развитию и просвещению.

В нашей стране, идея экологического образования подкреплена Федеральным законом «Об охране окружающей среды» [4] от 10.01.2002 г., № 7-ФЗ, ред. 29.12.2015 г., в частности в главе XIII. Основы формирования экологической культуры, ст. 71. гласит: «Всеобщность и комплексность экологического образования, обозначено, что в целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается **«система всеобщего и комплексного и экологического образования, включающее в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры, природоохранные учреждения, организации спорта и туризма».**

Особое место в системе профессионального образования Российской Федерации занимают средние профессиональные образовательные учреждения — СПО (колледжи, техникумы). Столь повышенный интерес к СПО обусловлен потребностью современного рынка труда в квалифицированных специалистах среднего звена. В современной России экологизация имеет приоритетное значение на высшем уровне руководства страны, более того, 2017 год в России объявлен — годом экологии. Запланировано огромное количество мероприятий разного направления с последующими конкретными результатами.

Проблемы экологического образования, его основ и условия решения рассматриваются в трудах: философов — Н. А. Бердяев, Э. В. Гирусов, В. Г. Горохова, В. А. Кобылянский, Н. М. Мамедов, Н. Н. Моисеев, А. Д. Урсул и др.; педагогов — А. А. Вербицкий, Е. Н. Дзятковская, С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Д. Н. Кавтарадзе, А. Н. Кочергин, Б. Т. Лихачев, Л. В. Моисеева, И. Н. Пономарева, И. Т. Суравегина и др. Психологов — А. А. Алдашева, С. Д. Дерябо, В. И. Медведев, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др. Педагогические аспекты общего экологического образования на современном уровне, в интересах устойчивого развития рассмотрены в исследованиях (Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Реймерс, С. В. Алексеев, С. Н. Глазачев, Н. Ф. Глазовский, А. Н. Захлебный, Д. Н. Кавтарадзе, Н. С. Касимов, Ю. Л. Мазуров, Н. Н. Марфенин, Н. М. Мамедов, И. А. Сосунова и др.).

По мнению исследователей Ниязовой А. А., Садыковой Э. Ф. [3] методология современного социально-экологического образования базируется на ключевых **идеях**:

- *идея системности и синергетизма*, отражает междисциплинарный характер современного научного мышления, объединяющего естественнонаучные и гуманитарные знания в решении экологических проблем;
- *идеи гуманитарно-аксиологической ориентации*, направлены на осуществление образовательной деятельности в экогуманитарной парадигме, осмысление путей и технологий гуманизации и гуманитаризации образовательного пространства;
- *идеи устойчивого развития*, ориентирует школу, колледж, ВУЗ на организацию образовательного процесса, консолидируя экологическую, экономическую, социальную и культурологическую составляющие;
- *идеи безопасности образования*, предполагает взаимодействие объекта и субъекта образовательного процесса в педагогических, экономических, социальных и культурологических условиях.

Таким образом, видно представленные ключевые идеи имеют фундаментальное значение для образовательного процесса в условиях образовательных организаций по развитию экологизации.

В государственной программе «Основы государственной политики в области экологического развития в Российской Федерации на период до 2030 года» [1] (утв. Президентом РФ от 30.04.2012 года) изложены механизмы в пункте 20. При решении задачи формирования экологической культуры, **развития экологического образования и воспитания** используются следующие механизмы:

1. формирование у всех слоев населения, прежде всего у **молодежи**, экологически ответственного мировоззрения;
2. государственная поддержка распространения через средства массовой информации сведений экологической и ресурсосберегающей направленности, а также проведения тематических мероприятий;

3. включение вопросов охраны окружающей среды в **новые образовательные стандарты**;

4. обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в **федеральные государственные образовательные стандарты** соответствующих требований к **формированию основ экологической грамотности** у обучающихся;

5. государственная поддержка деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды;

6. развитие **системы подготовки и повышения квалификации** в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду;

7. включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в **государственные, федеральные и региональные программы**.

Необходимо понимать, что развитие экологического образования является принципиальным составляющим для устойчивого экологического развития гражданского общества в России.

В Новосибирской области реализуются государственные программы экологической направленности, и ведется подготовка специалистов среднего звена посредством экологического образования на основе инновационных достижений отечественной экологической науки. Программа подготовки специалистов среднего звена в системе среднего профессионального образования по специальности 08.02.07 «Монтаж и эксплуатация внутренних сантехнических устройств, кондиционирования воздуха и вентиляции», [5] реализуемая в **ГАПОУ НСО «Новосибирский архитектурно-строительный колледж»**, представляет собой систему, сформированную и утвержденную колледжем с учетом требований регионального рынка труда и требований федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО третьего поколения) по специальности, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 852 от 28 июля 2014 года и определяет состав, содержание, организацию и оценку качества подготовки обучающихся и выпускников. Содержание подготовки студентов в области основ экологии и природопользования, детально раскрыто в ниже приведенной таблице.

В заключении хочется отметить, что подготовка студентов по основам экологического природопользования осуществляется не только в соответствии с ФГОС СПО и иными нормативными документами, но и с учетом с изменений экологической обстановкой в стране в целом и в частности в регионе. Многие ученые-экологи вносят огромный вклад в развитие экологии как науки. На сегодняшний день, ис-

следует множество направлений системы экологической науки, появляются новые знания, представляющие особую значимость, в экологизации российского общества в целом, и в частности студенческой молодежи.

Таблица 1. Программа подготовки специалистов среднего звена, по специальности
08.02.07 «Монтаж и эксплуатация внутренних сантехнических устройств, кондиционирования воздуха и вентиляции (базовая подготовка) [5]

Код специальности	Дисциплина	Требования, предъявляемые к уровню подготовки студента	Объем часов	Обязательная аудиторная нагрузка	Самостоятельная работа студентов	Вид аттестации	
ЕН.03	Экологические основы природопользования	<p>В результате изучения обязательной части обучающийся должен:</p> <p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> — правовые вопросы экологической безопасности; об экологических принципах рационального природопользования; — задачи и цели природоохранных органов управления и надзора. <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> осознавать взаимосвязь организмов и среды обитания; определять условия устойчивого состояния экосистем и причины возникновения экологического кризиса; <p>Раздел I. Развитие природных систем в условиях антропогенного влияния. Основные понятия экологии. Уровни организации жизни. Биосфера — биологическая система высшего уровня. Функциональные группы организмов в сообществах. Антропогенное воздействие на природу на разных этапах развития общества. Особенности взаимодействия общества и природы, основные источники техногенного воздействия на окружающую среду. Особенности взаимодействия общества и природы, основные источники техногенного воздействия на окружающую среду. Определение понятия «Мониторинг окружающей среды». Виды мониторинга. Мониторинг качества и степени загрязнения атмосферы, гидросферы и земельных ресурсов. Основные задачи мониторинга окружающей среды: наблюдение за факторами, воздействующими на окружающую среду. Оценка и прогнозирование состояния окружающей среды. Принципы размещения производств различного типа.</p>	48	32	16	<p>ОК 1–9 ПК 1.1–3.3</p> <p>ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый характер;</p> <p>ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;</p> <p>ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;</p> <p>ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного роста;</p> <p>ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;</p> <p>ОК 6. Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководителями, потребителями;</p> <p>ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных) за результат выполнения заданий;</p> <p>ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно</p>	

Код специальности	Дисциплина	Требования, предъявляемые к уровню подготовки студента	Объем часов	Обязательная аудиторная нагрузка	Самостоятельная работа студентов		Вид аттестации
		<p>Основные группы отходов, их источники и масштабы образования. Методы, технологии и аппараты утилизации газовых выбросов, стоков, твердых отходов.</p> <p>Раздел II. Связь глобальных экологических проблем человечества с состоянием природной среды. Хозяйственная деятельность человека и ее воздействие на природу. Предпосылки возникновения продовольственной проблемы. Экологически чистые продукты. Прогнозирование. Определение экологической катастрофы. Причины и виды катастроф. Рост народонаселения — фактор, обостряющий проблемы. Принципы размещения производств. Виды производств. Хозяйственная деятельность человека и ее воздействие на природу. Локальные, региональные и глобальные проблемы экологии Сокращение лесов планеты. Загрязнение мирового океана. Повышение радиационного фона биосферы. Сокращение природных ресурсов. Глобальный парниковый эффект. Нарушение озонового экрана. Роль человеческого фактора в решении проблем экологии. Комплексная переработка, глубокая и вторичная переработка отходов, пути решения проблемы. Производство энергии и загрязнение окружающей среды.</p> <p>Раздел III. Охрана и рациональное использование основных природных ресурсов Состав, строение атмосферы. Естественные и искусственные источники загрязнения воздуха. Смог, его разновидности. Влияние загрязнённого воздуха на климат, здоровье человека, животных и растительность. Меры по уменьшению загрязнения воздуха, их эффективность. Значение и состав воды. Круговорот воды в природе. Основные загрязняющие вещества и поставщики загрязнений. Методы очистки сточных вод.</p>				<p>планировать повышение квалификации;</p> <p>ОК 9. Ориентироваться в условиях частной смены технологий в профессиональной деятельности</p> <p>ПК 1.1 Организовывать и выполнять подготовку систем и объектов к монтажу;</p> <p>ПК 1.2 Организовывать и выполнять монтаж систем водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха;</p> <p>ПК 1.3. Организовывать и выполнять производственный контроль качества монтажных работ;</p> <p>ПК 1.4. Выполнять пусконаладочные работы систем водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха;</p> <p>ПК 1.5 Осуществлять руководство другими работниками в рамках подразделения при выполнении работ по монтажу систем водоснабжения и водоотведения, отопления и кондиционирования воздуха.</p> <p>ПК 2.1. Осуществлять контроль и диагностику параметров эксплуатационной пригодности систем и оборудования водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха.</p> <p>ПК 2.2. Осуществлять планирование работ, связанных с эксплуатацией и ремонтом систем.</p> <p>ПК 2.3. Организовывать производство работ по ремонту инженерных сетей и оборудования строительных объектов.</p>	Дифференцированный зачет

Код специальности	Дисциплина	Требования, предъявляемые к уровню подготовки студента	Объем часов	Обязательная аудиторная нагрузка	Самостоятельная работа студентов		Вид аттестации
		<p>Меры по предотвращению истощений и загрязнений вод. Биологические ресурсы, их значение для общества. Экологические функции леса. Воспроизводство и повышение продуктивности лесных ресурсов. Влияние человека на животных. Животные, вымершие за исторически документированное время. Редкие и исчезающие виды. Значение Красной книги. Охрана ландшафтов. Их классификация. Особо охраняемые территории. Недра, их рациональное использование и охрана. Почва, ее плодородие. Химический состав почвы и здоровье человека. Эрозия почв, ее виды. Засоление и заболевание почв. Рекультивация земель. Принципы рационального использования земель.</p> <p>Раздел IV. Правовые и социальные вопросы природопользования и экологическая безопасность.</p>				<p>ПК 2.4. Осуществлять надзор и контроль за ремонтом и его качеством.</p> <p>ПК 2.5. Осуществлять руководство другими работниками в рамках подразделения при выполнении работ по эксплуатации систем водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха.</p> <p>ПК 3.1. Конструировать элементы систем водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха.</p> <p>ПК 3.2. Выполнять основы расчета систем водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха.</p>	
		<p>История международного природоохранного движения. Природоохранные конвенции и межгосударственные соглашения. Роль международных организаций в охране природы. Экологическая безопасность и опасность. Слагаемые экологической безопасности. Технологический и экологический кризисы. Федеральные органы власти, отвечающие за рациональное природопользование. Государственная экологическая экспертиза предприятий и территорий. Экологическая общественная экспертиза. Паспортизация промышленных предприятий. Контроль и регулирование рационального использования природных ресурсов и окружающей среды. Природоохранное просвещение и экологические права населения.</p>				<p>ПК 3.3. Составлять спецификацию материалов и оборудования систем водоснабжения и водоотведения, отопления, вентиляции и кондиционирования воздуха на основании рабочих чертежей.</p>	

Литература:

1. Государственная программа «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 г.» (утв. Президентом Российской Федерации от 30 апреля 2012 года).

2. Колобова Б. А. Совершенствование системы дополнительного экологического образования подрастающего поколения в северном регионе: Монография. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. Гуманит. ун-та, 2009. — 238 с.
3. Ниязова А. А., Садыкова Э. Ф. Основные научные подходы, используемые в решении экологических проблем. Журнал. Современные проблемы науки и образования, вып № 1/2013 г.
4. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10 января 2002 г, № 7-ФЗ.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 08.02.07 «Монтаж и эксплуатация внутренних сантехнических устройств, кондиционирования воздуха и вентиляции» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 июля 2014 г. № 852).

Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС

Петрова Татьяна Николаевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье рассматривается вопрос о реализации инклюзивного образования и о роли подготовки педагогических кадров к его реализации в условиях внедрения ФГОС. Проанализированы взгляды отечественных ученых по данной проблеме. Приведены данные практического изучения готовности студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студент, диагностика

До недавнего времени в Российской Федерации обучение детей с ограниченными возможностями осуществлялось в основном в специализированных школах, что приводило таких детей к социальной изоляции. Многие педагоги и родители были категорически против, они выступали за включение особенных детей в обычное детское сообщество [3]. Поэтому в настоящее время остро встает вопрос об организации образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как ведущей тенденцией на современном этапе становится внедрение инклюзивного образования в практику работы образовательных учреждений.

В условиях реализации ФГОС и программы «Доступная среда» были сделаны попытки построения доступного пространства для данной категории детей. В Российской Федерации также действует проект «Интеграция лиц с особыми образовательными потребностями», в ходе которого в 11 регионах созданы экспериментальные площадки по инклюзивному обучению детей, имеющих особые образовательные потребности. Министерством образования принято решение о вводе в учебные планы педагогических вузов таких курсов, как «Особенности психологии детей с особыми образовательными потребностями» и «Основы специальной (коррекционной) педагогики». Но существуют еще и не разрешенные вопросы. Поэтому данной проблеме уделяется особое внимание [5].

По действующему законодательству дети с ОВЗ имеют право на обучение совместно с нормативными детьми. Но часто встает проблема: наши образовательные учреждения еще не готовы к работе с такими детьми, педагоги

не имеют достаточной квалификации или боятся работать с подобными учениками, часто встречается слабое финансовое обеспечение школ (отсутствие необходимого оборудования).

С 2017 года в России вступает в силу Профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный от 18.10.2013 года. В соответствии с данным документом, педагоги обязаны использовать специальные подходы к обучению детей с ОВЗ при включении их в образовательный процесс.

Подробнее остановимся на проблеме подготовки будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ОВЗ, так как именно от качества их подготовки зависит эффективность работы с такими учениками, успешность их адаптации и социализации в обществе.

Для работы в рамках инклюзивного образования будущему педагогу необходимо знать особенности состояния здоровья каждого из детей, посещающих класс или группу. К группе учеников с ОВЗ относятся дети, имеющие:

- 1) задержку психического развития, временное отставание в развитии психики;
- 2) нарушения эмоционального развития;
- 3) нарушения поведения;
- 4) речевые, слуховые и зрительные нарушения;
- 5) нарушения опорно-двигательного аппарата;
- 6) умственную отсталость
- 7) комплексное отставание в развитии.

Формирование готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов начинается в вузе. Поэтому важно на этом этапе подготовить студента-бакалавра, будущего педагога, к психологическому принятию таких детей, научиться эффективно с ними взаимодействовать.

Данной проблеме уделяют особое внимание такие специалисты, как О. В. Брызгалова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, И. М. Яковлева и др. Так И. М. Яковлева утверждает, что подготовка будущих специалистов отвечает не всем потребностям педагогической практики [6].

Важно заметить, что подготовка педагогов по традиционной модели не соответствует требованиям, которые предъявляются к педагогам в условиях реализации инклюзивного образования. В связи с этим в настоящее время необходима разработка новых подходов к подготовке педагогов, направленных на формирование компетентности педагога в реализации инклюзивного образования как составной части его профессиональной культуры [4].

По мнению некоторых отечественных и зарубежных ученых ведущую роль в эффективной реализации инклюзивного образования играет психологическая, методическая и организационная готовность будущих педагогов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ [1,2].

В данной статье приводятся результаты изучения готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми в рамках инклюзивного образования. Нами было проведено исследование на базе факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского» (Арзамасский филиал). В нем приняли участие студенты 1 курса в количестве 11 человек, обучающиеся по профилю «Начальное образование». В качестве диагностического средства использовалась составленная нами анкета-опросник.

Приведем некоторые вопросы, включенные нами в анкету:

1. Как Вы понимаете инклюзивное образование?
2. Кто такие дети с ОВЗ на Ваш взгляд?
3. Интересовались ли Вы особенностями организации обучения детей с ОВЗ?
4. Эффективно ли на Ваш взгляд инклюзивное образование?
5. Планируете ли Вы в дальнейшем получение дополнительного образования или прохождение специальной подготовки для работы с детьми, имеющими ОВЗ?
6. Известны ли Вам методики коррекционной работы с такого рода детьми?
7. Испытываете ли Вы психологический дискомфорт, в связи с необходимостью в ближайшей перспективе осуществлять работу с детьми, имеющими нарушения в развитии?
8. Удовлетворены ли Вы состоянием настоящей работы коллектива школы с детьми, имеющими нарушения в развитии? Объясните почему.

Нами были получены следующие результаты: в целом отношение у студентов к детям с ограниченными возможностями здоровья положительное, однако, 7 человек (63,6%) не интересовались организацией обучения детей с ОВЗ, 1 человек (9%) считает инклюзивное образование неэффективным, 1 человек (9%) дает неправильное определение инклюзивному образованию, 6 опрошенных (54,5%) не планируют в дальнейшем проходить специальную подготовку для работы с такими детьми. На основе полученных данных нами была составлена диаграмма (рис. 1).

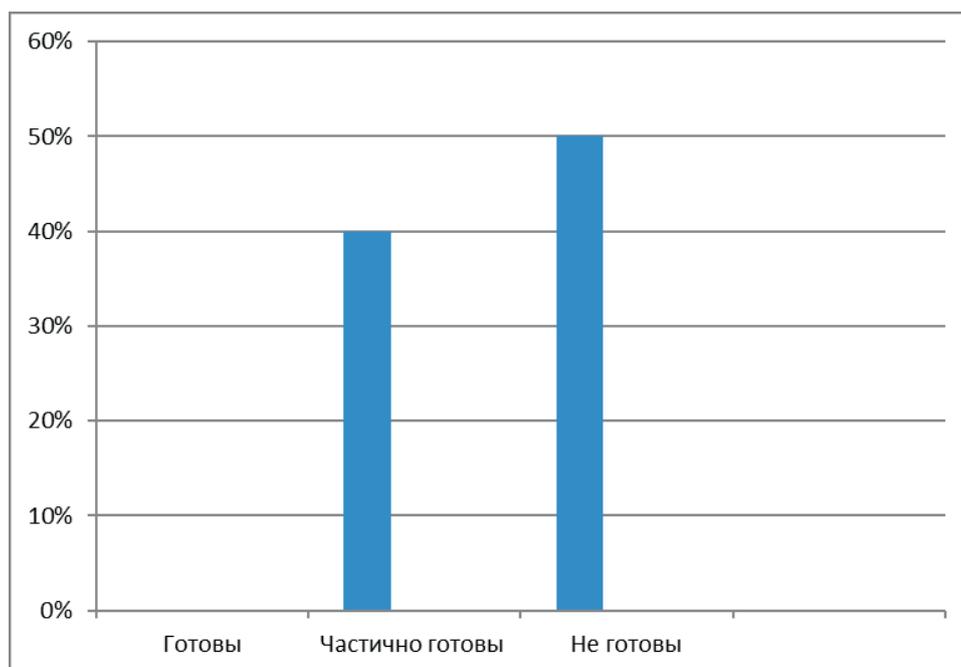


Рис. 1. Уровень готовности студентов к реализации инклюзивного образования

Следовательно, можно сделать вывод о том, что у студентов еще не сформирована готовность к реализации

инклюзивного образования. Это говорит о том, что необходимо вести более тщательную подготовку будущих

педагогов к работе в условиях внедрения инклюзивного образования на этапе обучения в вузе, восполнять существующие пробелы в их знаниях.

Подводя итоги проведенного нами исследования, можно сделать вывод, что полученные данные и приведенные в статье факты будут полезны студентам и педагогам выс-

ших учебных заведений с целью повышения эффективности подготовки будущих специалистов к реализации инклюзивного образования в рамках ФГОС. Инклюзивное образование начинает набирать все большую популярность, поэтому важно качественно подготовить специалистов, способных работать в этой области.

Литература:

1. Алехина Н. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Н. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83–92.
2. Гольдфарб О. С. Опыт подготовки студентов-дефектологов Челябинского государственного университета в области сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. С. Гольдфарб; отв. ред. М. В. Овчинников // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (21–22 нояб. 2014 г). Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. ун-та. — 2015. — С. 5–7.
3. Конашенкова К. О. Проблематика инклюзивного образования // Молодой ученый. — 2017. — № 3. — С. 564–566.
4. Малярчук Н. Н., Волосникова Л. М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Вестник тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2015. — Т. 1. — № 4 (4). — С. 251–267.
5. Юденкова И. В., Щенникова С. В. Подготовка студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 8. — 114 с.
6. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева // Вестник МГОПУ Серия «Педагогика». — 2009. — № 6. — С. 140–144.

Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях

Пилюгина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент;

Иванова Мария Дмитриевна, студент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Ключевые слова: профориентационная работа, профессия, специальность, обучающийся, образовательное учреждение

В настоящее время происходит изменение социально-экономической ситуации в стране и в мире и, соответственно, изменяется и рынок труда. Возросшие требования к уровню профессиональной подготовленности кадров актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи.

На современном этапе развития общества одна из важнейших задач — подготовка специалистов, соответствующих требованиям рыночной экономики.

Профориентационной работе в образовательных учреждениях уделяется недостаточно внимания, отсутствуют в штате специалисты, которые отвечали бы за этот фронт социально-педагогической работы. Сегодня назрела необходимость поставить остро вопрос о внедрении таких специалистов в образовательные учреждения.

Осуществлять профориентационную работу с подрастающим поколением необходимо начинать с раннего детства. Люди, правильно сделавшие свой выбор и работающие с удовольствием в той или иной сфере экономики, показывающие высокую производительность труда — важ-

ный стратегический ресурс для государства и общества, гарантирующий стабильность и рост.

Подготовка таких специалистов — одна из главных задач всей образовательной системы государства. Передовой педагогический опыт, результаты научных исследований говорят о том, что только комплексный подход к решению трудового самоопределения молодежи будет способствовать успеху профориентационной деятельности.

Профессиональная ориентация в современном обществе это не только совокупность мероприятий, которые позволяют человеку выбирать профессию с учетом его запросов и возможностей. Профессиональная ориентация — это государственная по масштабам, экономическая по результатам, социальная по содержанию, педагогическая по методам сложная и многогранная проблема [1, с. 85]. Профориентация должна содействовать рациональному распределению трудовых ресурсов общества в соответствии с интересами, склонностями, возможностями личности и потребностями народного хозяйства страны в кадрах определенных профессий.

К тому же, современный мир, с его интенсивным ритмом развития, отдает предпочтение тем работникам, которые владеют не одной, а несколькими специальностями. Карьерный рост у таких людей развивается более быстро, а заработок приносит удовлетворение.

Сложившаяся на сегодняшний день экономическая и политическая обстановка предъявляет все возрастающие требования к индивидуальным психофизиологическим особенностям человека. Рыночные отношения в корне изменили характер и цели труда: возрастает его интенсивность, растет напряженность, требуется высокий профессионализм, выносливость и ответственность.

В связи с этим огромное внимание необходимо уделять проведению целенаправленной профориентационной работы на всех ступенях образования, начиная с дошкольного образования и заканчивая выпускниками школ. Но, конечно, особенно интенсивно профориентационная работа должна проводиться в школах. Выбор профессии для школьников — это очень важное жизненное решение.

В старших и выпускных классах выбор профессии для школьников встает особо остро. И в этот момент система профориентационной работы должна работать с высокой интенсивностью, объединяя и родителей, и профессиональные учебные заведения, и медицинских работников, и психологов, и специалистов предприятий и учреждений.

Как показывают социологические исследования, существует целый ряд проблем, которые препятствуют полноценной профориентационной работе:

1. Неопределенность целей профессионального самоопределения.

2. Отсутствие общепринятых в обществе образов жизненного и профессионального успеха.

3. Слабое взаимодействие профориентационной науки со смежными науками и сферами познания.

4. Отсутствие специалистов и недостаточное время, отведенное в образовательных учреждениях для профориентационной работы.

5. Недостаточная работа с родителями обучающихся.

6. Слабое внимание к профориентации различных социальных институтов.

Профориентацию в школах необходимо проводить с учетом кадровых потребностей общества.

С помощью профориентации социальный педагог должен научить обучающихся сопоставлять собственные возможности с профессиональными требованиями, а также помочь осуществить выбор с учетом индивидуальных особенностей. Именно специалисты социально-психологической службы образовательного учреждения (психолог и социальный педагог), совместно с классными руководителями, активизируют у старшеклассников процессы профессионального самоопределения, развивают способности профессиональной адаптации.

Основная особенность профориентационной работы заключается в оказании помощи старшеклассникам осознанно выбрать будущую профессию, сформировать у них собственный взгляд на трудовую деятельность, научить оценивать свои возможности.

Социальный педагог может осуществлять профориентационную работу со старшеклассниками в следующих формах (рис. 1).

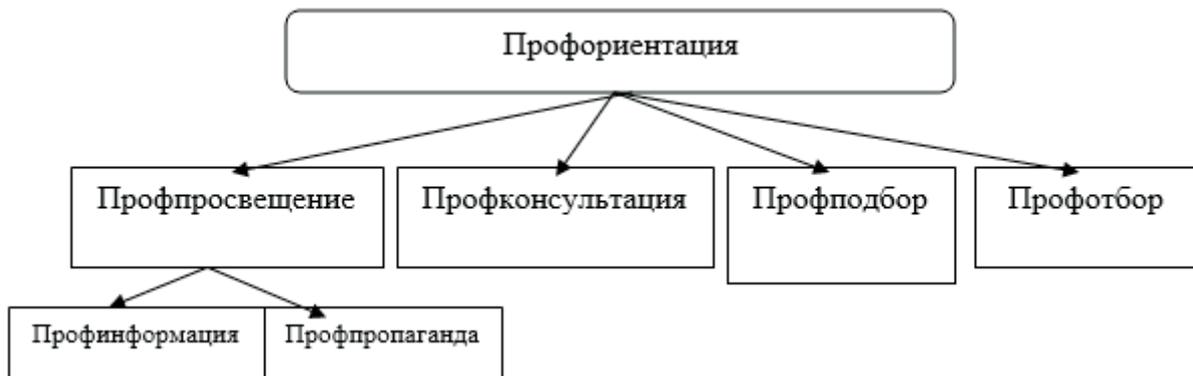


Рис. 1. Основные формы профориентационной работы

Целью профессионального просвещения является ознакомление обучающихся с профессиями, их содержанием, функциями, требованиями, предъявляемыми к личностным характеристикам человека. Профессиональное просвещение условно делится на две формы: профессиональную информацию и профессиональную пропаганду. Может осуществляться в виде бесед о профессии в школе.

Целью профессиональной информации является ознакомление старшеклассников с основными профессиями и их специализациями.

Учащемуся предлагаются сведения об условиях труда, формах оплаты, режиме труда и отдыха, возможностях карьерного роста. Особое внимание уделяется освещению основных требований к состоянию здоровья человека, личностным качествам, уровню общеобразовательной и социальной подготовки.

Профессиональная пропаганда ставит своей целью формирование положительного отношения к проблемам выбора профессий и стремления у молодежи к освоению современных востребованных профессий [3, с. 52].

В практике работы учебных заведений широкое распространение получили выступления специалистов, целевые экскурсии на предприятия города, района, края, оформление стендов, выставок, витрин, обучение в учебно-производственных комбинатах. Большую роль в профпропаганде играют средства массовой информации.

Для повышения эффективности профессионального просвещения социальному педагогу требуется соблюдать следующие принципы описания той или иной профессии:

- Точная характеристика положительных и отрицательных сторон профессии, что позволяет уменьшить риск ошибки выбора профессионального учебного заведения.
- Общественная значимость профессии с точки зрения истории, экономики, общественных отношений.
- Показ возможностей, что в каждой профессии есть простор для проявления творчества и смекалки.
- Раскрытие психологических и физиологических требований, предъявляемых профессией к человеку. Возросшая сложность техники привела к повышению требований к скорости реакции, распределению и переключению внимания, памяти, мышлению, точности координации движений и к другим психофизиологическим качествам и свойствам личности.
- Системность и последовательность раскрытия способностей профессиональной деятельности. Рассказ о профессии должен строиться по определенному плану с учетом различных сторон и особенностей данной профессии.

Немаловажное место в профориентационной работе занимает профессиональная консультация. Ее целью является сообщение школьникам рекомендаций о выборе рода деятельности на основе всестороннего изучения особенностей личности, склонностей, способностей, темперамента и т.д. Профессиональный подбор и профессиональный отбор имеют своей целью дать рекомендации школьнику в отношении конкретной профессии в соответствии с его возможностями и интересами, с одной стороны, и требованиями к деятельности — с другой стороны.

Профориентационная работа также должна быть нацелена на организацию связей между школой и профессиональными учебными заведениями и семьями обучающихся.

Во многих ВУЗах работают специальные профориентационные отделы. Их представители проводят лекции, беседы, дают индивидуальные и групповые консультации, осуществляют профессиональную диагностику, социально-психологические тренинги. Работники вузов и ссузов выезжают на профориентационные мероприятия в школы, информируют о факультетах и специальностях, знакомят старшеклассников с многоуровневой системой образования.

Но не стоит забывать, что в выборе будущей профессии ребенка оказывают большое влияние и родители. Для профессионального самоопределения очень важно семейное воспитание. Родители оказывают большое влияние на профессиональный выбор подростков. Но это влияние не всегда имеет положительный характер. Родители должны помочь детям лучше разобраться в своих склонностях и возможностях, а не навязывать сугубо субъективное собственное мнение. Для достижения максимально положительного эффекта, с родителями также нужно проводить профориентационную работу, в ходе которой они будут повышать свой уровень знаний по психолого-педагогическим вопросам профессионального самоопределения молодежи, и учиться видеть наклонности и способности своих детей [1, с. 187].

К сожалению, довольно часто родительский авторитет стоит не на первом месте, а со стороны социального педагога, в виду загруженности, отсутствует плодотворная работа с отдельными обучающимися в вопросе выбора профессии.

Как показывает психолого-педагогическая практика, не столь важно заложить в ребенке любовь к той или иной профессии, сколь необходимо развивать в нем выявленные, присущие именно ему, способности, задатки и таланты. Необходимо сориентировать выпускника школы на завтрашний день, научить его трудиться и получать удовлетворение от своей трудовой деятельности. Ведь всем известно, что человек, выбравший подходящую профессию, никогда не будет «просто работать», он будет жить полноценной жизнью, наполненной радостью и удовлетворением от выбранной профессии.

Итак, подводя итоги вышесказанного, мы видим, что выбор профессии — вещь исключительно важная и назрела необходимость в каждой школе утвердить социального педагога по профориентационной работе, который будет работать в этом направлении и в начальной, и в средней, и в старшей школе. А если в школе к профориентационной работе будет подключен весь коллектив, то это обязательно принесет свои положительные результаты.

Профессиональная ориентация — это сложная система, которая включает в себя несколько аспектов: социальный, экономический, психолого-педагогический, медико-физиологический (табл. 1).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профориентация — это научно обоснованная система социально-экономических, психолого-педагогических, медико-физиологических и производственно-технических мер по оказанию подросткам помощи в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профессии, а также формирование потребности и готовности к труду в условиях рынка, многоукладности форм собственности и предпринимательства.

Таблица 1. Аспекты современной профориентационной работы

Аспект	Содержание
Социальный	Формирование ценностных ориентиров подрастающего поколения в профессиональном самоопределении; изучение требований к квалификации работника той или иной сферы.
Экономический	Подготовка молодежи к выбору профессии в соответствии с потребностями общества и возможностями личности; изучение рынка труда.
Психологический	Изучение особенностей личности, формирование профессиональной направленности, т. е. способности к осознанному выбору.
Педагогический	Формирование общественно значимых мотивов выбора профессии и профессиональных интересов.
Медико-физиологический	Разработка критериев профессионального отбора в соответствии с состоянием здоровья, а также требований, которые предъявляет профессия к личности кандидата.

Литература:

1. Захаров, Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров. — М.: Просвещение, 2008. — 272 с.
2. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. — СПб.: Питер, 2010. — 269 с.
3. Фадеева, Е. И. Выбирая профессию, выбираем образ жизни / Е. И. Фадеева, М. В. Ясюкевич. — М.: ЦГЛ, 2004. — 145 с.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 15 (149) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

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

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

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

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 26.04.2017. Тираж 500 экз.

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