

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XXI МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 30 ДЕКАБРЯ 2016 Г.



2016 № 12-8
ISSN 2413-0869

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 12, часть 8

Периодический научный сборник

*по материалам
XXI Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 декабря 2016 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2016 • № 12-8

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-65905 от 06 июня 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте: **www.issledo.ru**

По материалам XXI Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 декабря 2016 г.).

Редакционная коллегия

Духно Николай Алексеевич, директор юридического института МИИТ, д.ю.н., проф.

Васильев Федор Петрович, профессор МИИТ, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (РАЮН)

Датий Алексей Васильевич, главный научный сотрудник Московского института государственного управления и права, д.м.н.

Кондрашихин Андрей Борисович, профессор кафедры экономики и менеджмента, Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе, д.э.н., к.т.н., проф.

Тихомирова Евгения Ивановна, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, д-р пед. наук, проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ

Алиев Закир Гусейн оглы, Институт эрозии и орошения НАН Азербайджанской республики, к.с.-х.н., с.н.с., доц.

Стариков Никита Витальевич, заместитель первого проректора – начальник управления инновационного развития Белгородского государственного института искусств и культуры, к.с.н.

Ткачев Александр Анатольевич, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

Шаповал Жанна Александровна, доцент кафедры социальных технологий НИУ «БелГУ», к.с.н.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----------|
| СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» | 6 |
| <i>Алексеева М.О., Функова М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДЕТСКОГО САДА..... | 6 |
| <i>Алтухова Л.В.</i> СПЕЦИФИКА ВИНЫ И ПРОЩЕНИЯ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К УПОТРЕБЛЕНИЮ АЛКОГОЛЯ | 8 |
| <i>Андреева А.В.</i> ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 10 |
| <i>Бабушкин А.Н., Павлов И.В.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ | 14 |
| <i>Витковская И.М.</i> ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА В СОДЕРЖАНИИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ» | 17 |
| <i>Гимаев И.З.</i> РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В КАРЬЕРЕ ПРОФСОЮЗНОГО ДЕЯТЕЛЯ..... | 21 |
| <i>Гламазда М.А.</i> ВЛИЯНИЕ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 24 |
| <i>Дубенцова В.В., Черноусова Л.В., Шестаченко Н.Н.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ..... | 27 |
| <i>Дубинина Н.А., Замаруева О.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ..... | 29 |
| <i>Иванов В.М., Носков О.И., Финота Е.А., Карнаухов И.Н.</i> МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ФГОС | 31 |
| <i>Иванов В.М., Носков О.И., Треглазов В.В., Горяйнов М.С.</i> САМООБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВИД НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА..... | 36 |
| <i>Иванов В.М., Носков О.И., Кирпиченко Е.В., Карачаева О.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 38 |
| <i>Иванов В.М., Носков О.И., Величкин М.И., Самко А.О.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС | 43 |
| <i>Иванова Е.С.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СЛЕДСТВЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ..... | 47 |
| <i>Каранузов И.А.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ | 49 |
| <i>Климченко И.В.</i> РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА С УЧЕБНИКОМ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА И ЭТИКЕТ»..... | 51 |

| | |
|--|-----|
| Князева О.В., Вартанова Л.Р. РЕЛЕВАНТНОСТЬ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПЛАНЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ..... | 54 |
| Колоколова П.А., Дулич В.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ В РАМКАХ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП..... | 59 |
| Комарова Е.В. СИСТЕМА ЗНАНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ И ЕЕ КАЧЕСТВА..... | 61 |
| Коновалова Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НЕНЬЮТОНОВСКИХ ЖИДКОСТЕЙ НА ФАКУЛЬТАТИВЕ ПО ФИЗИКЕ..... | 63 |
| Кудрявцева М.В., Гнедых К.И. НЕСКУЧНАЯ МАТЕМАТИКА: К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 1-4 КЛАССОВ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ..... | 73 |
| Кулагина И.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ..... | 78 |
| Куракина И.И. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТРАДИЦИОННОЕ ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО (НАРОДНОЕ ИСКУССТВО)»..... | 81 |
| Ливенцев А.А., Платошечкин А.Н., Лёвкин А.А. ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ НЕГАТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... | 84 |
| Лященко И.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПУТЁМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ..... | 87 |
| Малая Ж.Т., Нестеренко Н.Н., Забровская С.А. ЕДИНСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДЕТСКОМ САДУ И СЕМЬЕ..... | 89 |
| Николаева В.М. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ЖЕНЩИН, ОБРАЩАЮЩИХСЯ В КОНСУЛЬТАЦИЮ С ЖАЛОБАМИ НА СОБСТВЕННЫХ МАТЕРЕЙ..... | 91 |
| Пантелеев Э.Е. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ..... | 95 |
| Платошечкин А.Н., Ливенцев А.А., Лёвкин А.А. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... | 98 |
| Резниченко М.А., Леонова Н.В. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ С РАЗНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ..... | 101 |
| Рябых Г.Ю., Фролова Н.В., Демидов М.В., Крюков Д.В. ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ И КАДРОВОЙ БАЗЫ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ..... | 104 |
| Сайфудинова А.В. ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ..... | 106 |

| | |
|---|-----|
| Селеменова Т.А. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗАХ МЧС РОССИИ..... | 108 |
| Сизиков В.П., Разумов В.И. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН | 110 |
| Силакова К.Г., Жигалина Е.В. ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ | 123 |
| Спербер О.И. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 126 |
| Урмова С.Е., Воробьева А.В. ОСОБЕННОСТИ ТОНКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ..... | 130 |
| Ушакова Ю.Г. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ | 134 |
| Черненко В.В., Богатырев В.Г. К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ | 139 |
| Чикина Т.Е. О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ | 142 |
| Штакина О.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ... | 145 |
| Эльвединов В.А., Поспелова И.В. ВЛИЯНИЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК НА ОРГАНИЗМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА..... | 147 |

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДЕТСКОГО САДА

Алексеева М.О., Функова М.А.

магистранты 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование»,
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье описаны особенности формирования психологического климата в педагогическом коллективе детского сада, проведено исследование с использованием методики оценки психологического климата в коллективе.

Ключевые слова: психологического климат, коллектив, социально-психологический климат.

Требования к современному образовательному процессу, а также педагогическому коллективу в целом заключаются в заинтересованности к благоприятному социально-психологическому климату коллектива. Внимание к исследованию психологического климата связано, в большей мере, с условиями, предлагаемыми к потенциальным возможностям педагога, работающего в сфере дошкольного образования [1].

Внимание учёных к проблеме исследования психологического климата в трудовом коллективе дошкольного образования детерминировано возросшими требованиями к степени психологической включенности педагога в свою трудовую деятельность, её усилением и непрерывным ростом требований окружающей действительности к психической деятельности личности, требующей её стимуляции и реконструкции на режимы особой активности. Принципиальное значение психологического климата обуславливается тем, что он может выступать в роли детерминанты результативности каких либо социальных явлений и процессов, быть показателем их определённости, так и их преобразования в конкретном течении под воздействием социального и научно-технического прогресса.

Проблема совершенствования психологического коллектива является злободневной ещё и потому, что на данном этапе развития общественная жизнь отличается неустойчивостью, стремительными переменами. Возрастает напряженность, неуверенность в будущем, обостряются финансовые проблемы членов коллектива [3]. Все эти аспекты ухудшают психологический климат, способствуют возникновению конфликтов.

Анализ научных исследований психологического климата достаточно широко изучен в современной науке, а именно Агеев В.С., Анцупов А.Я., Барабаншиков А.В., Ломов Б.Ф., Мансурова Н.С.

Психологический климат, по мнению Н.С. Мансурова, это эмоциональная окраска психологический связей членов коллектива, возникающая на основе близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей [2].

Базой для экспериментального исследования было определено муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №134 «Морячок» г. Брянска. Объект исследования – члены педагогического коллектива в количестве 28 человек.

С целью изучения особенности формирования психологического климата в педагогическом коллективе детского сада нами было проведено исследование с использованием методики оценки психологического климата в коллективе (А.С. Михалюк, Л.Ю. Шалыто) были получены следующие результаты: 15% испытуемых отметили эмоциональный компонент как противоречивый, то есть педагоги не могут точно определить характер эмоционального взаимодействия внутри педагогического коллектива; 44% оценили положительно эмоциональное состояние внутри группы; отрицательный ответ дали 41% сотрудников – это означает, по их мнению, что во внутриколлективных отношениях присутствует антипатия. 58% членов коллектива считают когнитивный компонент положительным, то есть обмен трудовым опытом, знаниями в сфере деятельности, сотрудничество внутри коллектива налажено хорошо; отрицательным считают 42%, иными словами информационный обмен в группе слабый или вообще отсутствует.

Противоречивым поведенческий компонент считают 7% сотрудников, то есть поведение педагогов нельзя назвать как полностью соответствующее ожиданиям друг друга; положительно оценили поведения своих коллег 53%, что означает, что поведение полностью соответствует их ожиданиям; отрицательным данный компонент считают 40% сотрудников, иначе говоря, оно полностью не соответствует их представлениям о поведении коллег в группе. Средние оценки внутригруппового отношения нам говорят о тенденции противоречивых и неопределенных межличностных отношениях между сотрудниками, то есть все компоненты социально-психологического климата не имеют четкой выраженности и определенности, то есть они имеют очень изменчивую форму и носят не стабильный характер.

Таким образом, необходимо проводить целенаправленную методическую и психолого-педагогическую деятельность по формированию благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования /М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2011.
2. Платонов Ю.П. Основы социальной психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 452 с.
3. Петровский А.В, Ярошевский А.В. Психология. – М.: Академия; Высшая школа, 2009. – 512 с.

СПЕЦИФИКА ВИНЫ И ПРОЩЕНИЯ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К УПОТРЕБЛЕНИЮ АЛКОГОЛЯ

Алтухова Л.В.

аспирант кафедры социальной психологии,
Ивановский государственный университет, Россия, г. Иваново

В статье рассматривается характер переживания вины и сопутствующего ему процесса прощения в зависимости от склонности личности к употреблению алкоголя. Анализируется взаимосвязь данного аспекта с вариантами преодоления вины, причины ее проявления, а также осуществления прощения.

Ключевые слова: вина, прощение, склонность к употреблению алкоголя.

В психологической науке уже не раз пытались проанализировать характеристики лиц, склонных к употреблению алкоголя. В нашем исследовании мы попытались проанализировать данный аспект как средство ухода от эмоционального напряжения, а именно от чувства вины и связанного с ним процесса прощения. Для выявления значимых характеристик нами был использован корреляционный анализ с коэффициентом Пирсона.

Так, лица, характеризующиеся выраженной склонностью к употреблению алкоголя, не проявляют вину по отношению к психологически далекому окружению, а именно к своим знакомым ($r=-0,14$, при $p \leq 0,05$). Как правило, в случае возникновения, причиной данного чувства выступает несоответствие ожиданиям других ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$). В данном случае мы можем предположить наличие выраженных защитных механизмов, которые «заглушают» интенсивность эмоций в целом, и чувства вины в частности. Однако, если же подобное переживание прорывается в сознательную деятельность, то связано оно с ориентацией на чужое мнение и обусловлено эффектом социальной желаемости.

Стоит отметить, что способы преодоления вины у таких лиц однозначно не эффективны. В качестве основной копинг-стратегии они используют отвлечение, которое принимает своеобразные формы: либо через удовлетворение первичных потребностей (перекусы ($r=0,25$, при $p \leq 0,01$), кофе ($r=0,25$, при $p \leq 0,01$)), либо через перекуры ($r=0,33$, при $p \leq 0,01$). Другим вариантом совладающего поведения становится уход в виртуальную реальность ($r=0,14$, при $p \leq 0,05$). То есть, лица, склонные к употреблению спиртного, не готовы решать возникшие проблемы, а пытаются их только «заглушить».

Переходя к логично следующему вслед за виной, желанию быть прощенным, хотелось бы остановиться на том, что у таких лиц наблюдается отсутствие ориентации на принесение извинений ($r=-0,18$, при $p \leq 0,01$). Это лишь подтверждает указанную выше закономерность. Однако, если же они и готовы просить прощения только за то, что вызывает вину – несоответствие ожиданиям окружающих людей ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$). Для осуществления это-

го процесса им необходимо, чтобы прошло достаточно большое количество времени ($r=0,19$, при $p \leq 0,01$). Получается, что таким лицам достаточно сложно прийти к принесению извинений, но если они все-таки решаются, то им необходимо суметь сконцентрироваться на собственных переживаниях и подготовиться к этому акту.

В отношении обратного процесса, а именно прощения ими других, удалось выяснить, что наиболее трудной, с точки зрения прощения, ситуацией становится серьезные заболевания близких, вплоть до смертельного исхода либо собственные болезненные состояния ($r=0,16$, при $p \leq 0,01$). В данном случае вполне возможно наблюдается попытка переложить ответственность на других, в том числе и причины своего «недуга» могут рассматриваться в действиях со стороны окружения. Выявленная тенденция опять же свидетельствует о глубоких внутриличностных проблемах: с одной стороны, отрицание собственной вины, в том числе и в предпочитаемом образе жизни, с другой стороны – отказ от ответственности за свое поведение.

Обобщая выявленные характеристики, стоит отметить, что у лиц, склонных к употреблению спиртных напитков, наблюдаются достаточно серьезные барьеры в переживании вины и сопровождающего ее процесса прощения. Эти трудности связаны с выраженными защитными механизмами. Кроме того, существуют явные трудности в преодолении этого чувства. Таким образом, достаточно четко вырисовываются направления коррекционной работы с такими людьми.

Список литературы

1. Беренштейн Ю.А. Субъективные причины употребления алкоголя руководителями // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2014. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/subektivnye-prichiny-upotrebleniya-alkogolya-rukovoditelyami> (дата обращения: 19.12.2016).
2. Бурина Е. А., Грандилевская И. В. Исследование взаимосвязи психологических факторов и употребления алкоголя женщинами детородного возраста // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-psihologicheskikh-faktorov-i-upotrebleniya-alkogolya-zhenschinami-detorodnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.12.2016).
3. Косых Е. А. Психологический анализ установок к употреблению алкоголя у женщин детородного возраста // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. №132. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-analiz-ustanovok-k-upotrebleniyu-alkogolya-u-zhenschin-detorodnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.12.2016).
4. Уразаева Ф. Х., Мухаметшина Г. Р. Психологические факторы, приводящие подростка к употреблению алкоголя // Фундаментальные исследования. 2005. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-privodyaschie-podrostka-k-upotrebleniyu-alkogolya> (дата обращения: 19.12.2016).

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Андреева А.В.

магистрант, Северо-Восточный государственный университет,
Россия, г. Магадан

Научный руководитель – заместитель декана педагогического факультета
Северо-Восточного государственного университета, к.п.н., доцент Пастюк О.В.

В статье рассмотрены современные подходы к проблеме межличностных отношений детей с ЗПР, представлена классификация ЗПР, структурированы биологические и социальные причины возникновения задержки психического развития у детей дошкольного возраста. Также рассмотрены особенности коммуникативного развития дошкольников, имеющих диагноз «задержка психического развития».

Ключевые слова: задержка психического развития, ФГОС дошкольного образования, коммуникация, общение, социализация.

Одной из задач ФГОС дошкольного образования является задача обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства, независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, *психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)* [3, с. 15]. Следовательно, можно констатировать, что в условиях современной дошкольной образовательной организации должны быть созданы особые условия для формирования позитивных межличностных взаимоотношений между детьми, посещающими детский сад, и имеющими диагноз «задержка психического развития».

Помимо этого, в Стандарте отмечается, что в процессе реализации образовательной программы детского сада должны учитываться индивидуальные потребности каждого ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся и дошкольники с ЗПР. Вместе с тем, Стандарт не дает конкретных направлений для осуществления образовательной деятельности с данной категорией дошкольников.

В контексте нашего исследования необходимо акцентировать внимание на том, что диагноз «задержка психического развития» ставится, как правило, в дошкольном или в младшем школьном возрасте, когда ребенок сталкивается с проблемами в обучении. Т.А.Власова, В.И.Лубовской, М.С.Певзнер и др. считают, что при своевременной коррекции и медицинской помощи возможно полное преодоление проблем в развитии, но ранняя диагностика патологии довольно затруднительна. Задержка психического развития у детей дошкольного возраста – это отставание в развитии от принятых для дан-

ного возрастного периода норм. При таком диагнозе у детей страдают отдельные когнитивные функции, к которым относятся: мышление, память, внимание, эмоциональная сфера. Существуют различные причины возникновения задержки психического развития у дошкольников. На рисунках 1 и 2 представлена классификация биологических и социальных причин.

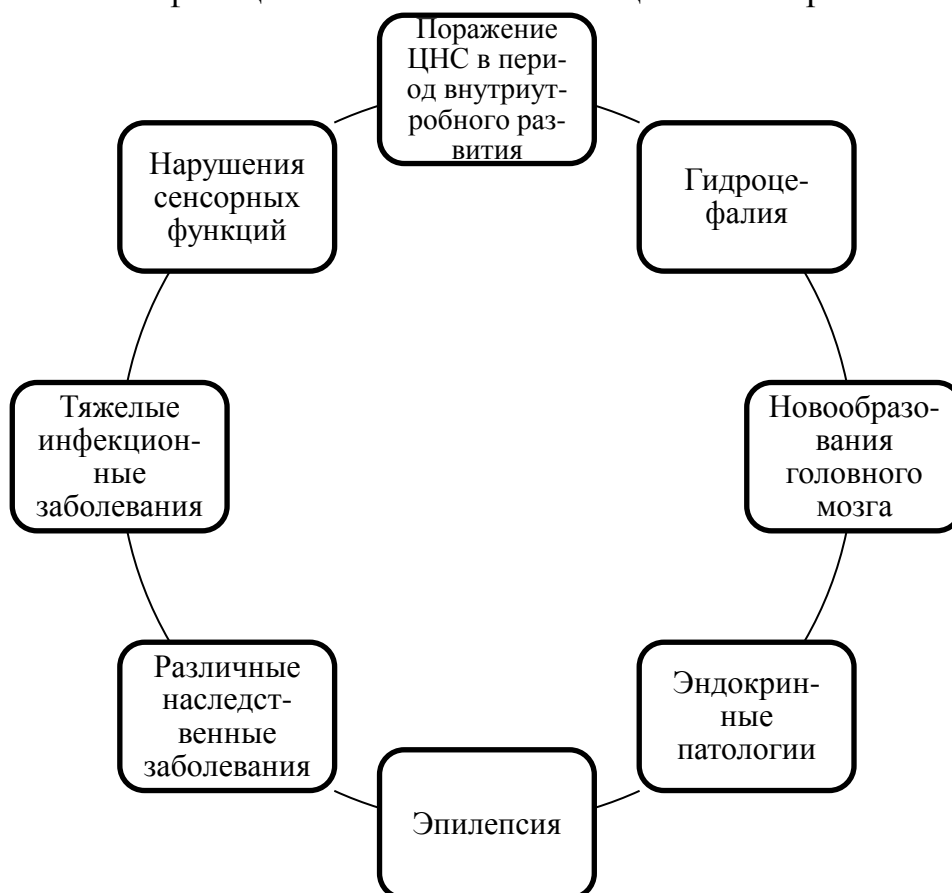


Рис. 1. Основные биологические причины возникновения ЗПР у дошкольников



Рис. 2. Основные социальные причины возникновения ЗПР у дошкольников

В современной науке существуют различные классификации ЗПР, для нашего исследования наиболее близка классификация, разработанная К.С.Лебединской, схематично изображенная на рисунке 3.

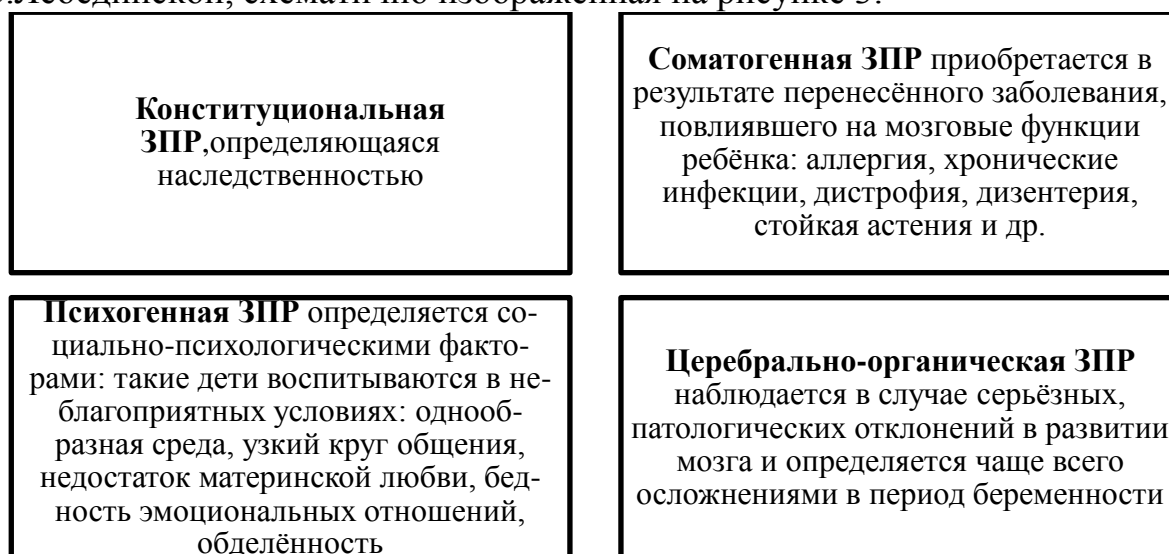


Рис. 3. Классификация ЗПР

На основании всего вышеизложенного можно констатировать, что образование и воспитание дошкольников с задержкой психического развития требует особенных подходов со стороны педагогов.

Помимо этого, целесообразно отметить, что межличностное общение между детьми с ЗПР играет огромную роль в их всестороннем развитии и, следовательно, ему должно уделяться особое внимание в группе детского сада, которую посещает ребенок с таким диагнозом.

Вместе с тем, научные исследования современных ученых показывают, что у детей с диагнозом «задержка психического развития» в первую очередь страдает сфера коммуникации, что является следствием незрелости их эмоционально-волевой сферы. По уровню коммуникативной деятельности такие дети значительно отстают от нормально развивающихся сверстников.

Также у них отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы – страдает сфера социальных эмоций, дошкольники не готовы к «эмоционально теплым» взаимоотношениям со сверстниками, помимо того, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [2].

При задержке психического развития весьма затруднено и социальное развитие ребенка, а также его личностное становление, которое передается через формирование самосознания, самооценки, системы "Я". В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние словами, мимикой или жестами, помимо этого, он затрудняется в понимании состояний окружающих его людей (включая сверстников). Дошкольник не может регулировать свое поведение на основе существующих норм и правил, а главное – он не готов к волевой регуляции своего собственного поведения.

Следует акцентировать внимание на том, что в специальной психологии имеются разносторонние сведения о состоянии и динамике познаватель-

ных процессов у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В науке существует значительное количество исследований, посвященных проблемам организации, содержания и методике коррекционно-педагогической работы с дошкольниками и младшими школьниками, отнесенными к этой группе.

Психологи и педагоги, работающие с детьми ЗПР, отмечают, что у таких дошкольников значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, которая довольно часто сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицина и др.).

Самая трудная педагогическая проблема в работе с такими детьми – их социализация в кругу сверстников. Вместе с тем, при ее успешном решении значительно облегчается и обучение детей с ЗПР.

В исследованиях Л.С.Выготского доказана неразрывная связь и взаимозависимость органического дефекта ребенка с нарушением его общения с окружающими и показана роль нормализации общения в коррекции общего психического развития детей с отклонениями [1, с. 223-224].

Аксиомой сегодня является то, что общение с ровесниками дошкольников с ЗПР имеет значительные отличия от общения нормативно развивающихся детей. Практика показывает, что довольно часто братья и сестры играют более важную роль в эмоциональной жизни ребенка с ЗПР, чем у его нормативно развивающегося сверстника.

Однако коммуникативная деятельность таких дошкольников с «чужими» сверстниками в науке рассматривается как одна из характеристик какой-либо деятельности ребенка. Практика специализированных групп для детей с ЗПР детских садов России показывает, что по собственной инициативе дети с ЗПР не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается.

Таким образом, резюмируя изложенное, можно констатировать, что в практике организации общения детей с ЗПР со сверстниками существует ряд проблем, которые требуют дальнейшего решения. И, несмотря на то, что ФГОС ДО предполагают организацию подобной работы Стандартами она четко не определена и не структурирована.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 223-224.
2. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Педагогика, 1989.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в вопросах и ответах: информационно-методическое сопровождение специалистов дошкольного образования / авт.-сост.Е.А.Кудрявцева, Т.В.Гулядова. – Волгоград:Учитель, 2015. – 77 с.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Бабушкин А.Н.

доцент кафедры гуманитарных, социальных и экономических дисциплин,
Филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» в г. Вязьме,
Россия, г. Вязьма

Павлов И.В.

доцент кафедры информатизации и управления, канд. пед. наук, доцент,
Филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» в г. Вязьме,
Россия, г. Вязьма

Авторы статьи рассматривают некоторые вопросы, связанные с возможностью осуществления педагогической диагностики в рамках электронного (дистанционного) обучения, которое получает в последние годы всё большее распространение в российских вузах. Кратко описаны цели, формы и методы педагогической диагностики в современных условиях, а также её роль в организации учебного процесса.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное обучение, педагогическая диагностика, тестирование.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) неизбежно привело к появлению в России новой формы образования – дистанционной. Мировая практика использования этой формы на протяжении почти 30 лет подтверждает её эффективность и актуальность. Согласно мнению многих исследователей, роль и место дистанционного (в настоящее время всё чаще используется термин «электронного») обучения в высшей школе, будет со временем возрастать [1]. Вместе с тем, существенное отличие данной формы образования от традиционных форм порождает ряд проблем правового, педагогического и технического характера. Одной из таких проблем является возможность осуществления педагогической диагностики в условиях дистанционного обучения.

В диагностику традиционно вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний студентов. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения; оно включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе студентов из одной учебной группы в

другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения [2]. Диагностика, служащая улучшению учебного процесса, должна ориентироваться на следующие цели:

- внутренняя и внешняя коррекция в случае неверной оценки результатов обучения;
- определение пробелов в обучении; подтверждение успешных результатов обучения;
- планирование последующих этапов учебного процесса;
- мотивация с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирования сложности последующих шагов;
- улучшение условий учебы.

Зарубежный и отечественный опыт показывает, что обучение в сети Интернет связано с рядом специфических проблем. Следовательно, организуя дистанционное обучение в Интернет, необходимо учесть особенности этой коммуникационной среды. Специфика общения в сети определяется тем, что в Интернет происходит смена ведущего сенсорного канала на визуальный. Следовательно, при создании различных средств обучения необходимо на этапе их проектирования и при использовании их в учебном процессе учесть наиболее важные психофизиологические особенности восприятия человеком информации, представленной в визуальной форме. С развитием мультимедийных средств, включенных в Интернет, становится актуальным изучение особенностей восприятия информации в речевой форме. Это позволит повысить качество дистанционного обучения и уменьшить учебную нагрузку на учащихся. При этом форма взаимодействия участников обучения может прямо транслироваться из реальной жизни, может частично изменяться, а может и осуществляться в виде абсолютно непривычной с точки зрения сложившихся привычек формы.

Авторы и разработчики дистанционных курсов, а также преподаватели и координаторы, проводящие дистанционное обучение, должны предусматривать возможность диагностики на всех этапах работы над курсом в целях повышения его эффективности. Учебные заведения, осуществляющие дистанционное обучение, должны включить в штат профессиональных тестологов, владеющих навыками работы со средствами новых ИКТ и выполняющих свои функциональные обязанности в новой среде обучения.

Достижение поставленных целей при организации и функционировании правильно организованной системы педагогической диагностики студентов дистанционных форм обучения будет возможно при решении следующих задач:

- изучении коммуникативной среды (как совокупности индивидуальных особенностей участников) и реальных ресурсов (психологических) дистанционного обучения;
- изучении личностных особенностей, уровня развития психических свойств и качеств, особенностей межличностных отношений участников дистанционного обучения, имеющих значение для обеспечения эффективности процесса обучения;

- популяризации и последующей передачи участникам дистанционного обучения значимой информации по психологической тематике;
- создании наиболее благоприятных условий для развития необходимых качеств учащегося и преподавателя, и полноценной адаптации конкретного индивида к условиям обучения;
- обеспечении индивидуально–дифференцированного подхода в обучении, основывающегося на индивидуальных психологических особенностях конкретного индивида.

Аналитико-диагностическая работа преподавателей при дистанционном обучении включает следующее:

- осуществление мониторинга дистанционных курсов (с целью оценки эффективности дистанционного обучения);
- изучение индивидуальных особенностей личности учащихся, выявление познавательных и профессиональных интересов, определение индивидуального стиля познавательной деятельности и т. д. (с целью осуществления индивидуального подхода, выработка «индивидуальной образовательной траектории» учащегося);
- мониторинг взаимодействия субъектов образовательного процесса (с целью профилактики и предупреждения проблемных ситуаций, связанных со спецификой общения в Интернет).

Распространённые на сегодняшний день педагогические методики не всегда отвечают основным требованиям, предъявляемым к тестам (надёжность, валидность, достоверность, репрезентативность). Кроме этого, существуют определённые условия для передачи информации в сети, которые нужно учитывать. Отсюда следует необходимость адаптации имеющихся и разработки новых методик.

Существующие программные способы обработки данных могут выявлять некоторые тенденции, но не всегда с надёжностью учитывают индивидуальные особенности тестируемых. Данные, полученные в результате компьютерного тестирования, должен обрабатывать и интерпретировать квалифицированный специалист-тестолог, а при необходимости – психолог.

Проведение диагностики должно предусматривать, наряду с количественными, применение качественных методов получения социально-психологической информации. Специфика проведения групповых качественных методов позволяет использовать их как в процессе индивидуальной диагностики, так и при анализе процессов групповой динамики [3].

Для организации профессиональной педагогической диагностики дистанционного обучения желательно проведение следующих мероприятий:

- включить профессиональных тестологов в группу разработчиков программных средств учебного назначения, использующихся при дистанционном обучении;
- включить профессиональных психологов в группу разработчиков диагностических средств, использующихся в психолого-педагогических исследованиях;
- организовать и провести педагогические исследования, связанные с учебно-познавательной деятельностью учащихся в Интернет;

- организовать и провести психолого-педагогические исследования, направленные на отслеживание эффективности и своевременную коррекцию нарушений функционирования системы дистанционного обучения;
- организовать работу педагогов-консультантов, проводящих индивидуальную работу с участниками дистанционного обучения.

Традиционные способы оценки, существующие в системе образования, нуждаются в систематическом дополнении объективными методами. Методика педагогической диагностики требует научного обоснования. Исходя из этого, не следует сводить педагогическую диагностику в системе дистанционного образования к простому тестированию, но без разумного использования информативных тестов добиться существенного улучшения в нашей оценочной практике невозможно. Кроме того, не все необходимые характеристики усвоения можно получить с помощью тестирования. Такие, например, показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связно и логически выразить свои мысли, некоторые другие характеристики знаний, умений, навыков диагностировать тестированием невозможно [4]. Это значит, что в условиях дистанционного обучения тестирование должно обязательно дополняться другими формами и методами проверки.

Список литературы

1. Афонин П.Н. О некоторых результатах использования информационных технологий при организации и проведении учебных занятий. // Ученые записки Санкт-Петербургского им. В.Б. Бобкова филиала РТА, №1 (18), 2002. СПб.: РИО СПб филиала РТА, 2002. С. 106-112.
2. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации / Сост. Овсянников В.И. – М.: РИЦ "Альфа" МГОПУ им. Шолохова, 2001. 185 с.
3. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии / Т.А. Дмитренко // Высш. образование в России. – 2003. – № 3. – С. 159-161.
4. Пак Н.И., Симонова А.Л. Компьютерная диагностика знаний в системах дистанционного образования // Дистанционное образование. – 2000. – №2. – С. 17-21.

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА В СОДЕРЖАНИИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

Витковская И.М.

доцент кафедры педагогики и психологии начального и дошкольного образования, канд. пед. наук, декан, Псковский государственный университет, Россия, г. Псков

В статье представлен вариант организации производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности магистрантов педагогического образования – будущих менеджеров образования.

Ключевые слова: подготовка менеджера образования, управленческая компетенция, функциональный подход, содержание учебных заданий практики.

Подготовка профессиональных менеджеров образования сохраняет свою актуальность в условиях рыночной экономики, требующей высокой динамичности, конкурентности, результативности деятельности образовательных организаций.

В Псковском государственном университете подготовка менеджеров образования ведется на основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) магистратуры «Образовательный менеджмент» по направлению «Педагогическое образование» [1].

Подготовка менеджера образования в рамках компетентностного подхода предъявляет высокие требования к организации производственной практики. Отсутствие у ряда студентов опыта работы в образовательных организациях (ОО) придает этой практике особую значимость.

Целью производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности является подготовка магистрантов к осуществлению управленческой деятельности в образовательной организации.

Задачами производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности являются:

- знакомство с учреждениями и подразделениями учреждений, осуществляющими функции управления образованием в Псковской области;
- применение на практике знаний и умений проектирования, реализации, контроля и корректировки образовательного процесса;
- овладение приемами разработки и реализации управленческих решений в собственной управленческой практике;
- решение исследовательских задач, связанных с содержанием магистерских диссертаций практикантов.

Процесс прохождения практики направлен на формирование ряда компетенций, ведущей среди которых является внутренняя профессиональная компетенция: «способен управлять образовательными организациями, структурными подразделениями, образовательными проектами» (ПКВ – 1). Данная компетенция в своем развитии проходит 2 этапа. Первый реализуется на учебных дисциплинах ОПОП в течение всего периода обучения в магистратуре [1] и предполагает знакомство студентов с основными понятиями теории управления, изучение существенных признаков этих понятий; изучение алгоритмов управленческой деятельности, изучение нормативно-правовых актов федерального уровня, приказов и писем областного и муниципального уровня, определяющих деятельность ОО, изучение документации (локальных актов) ОО, а также формирование у магистрантов первичных умений реализации функций управленческой деятельности в ОО: проектирование, организация, контроль, регулирование.

В ходе производственной практики реализуется второй этап формирования данной компетенции, когда магистрант приобретает опыт управленческой деятельности в образовательной организации, пытается предложить пути повышения эффективности управления образовательной деятельностью в этой организации.

Практика проводится на заключительном (втором) курсе магистратуры в течение 4-х недель.

Первые три недели студенты работают в общеобразовательных организациях: средних школах или дошкольных образовательных учреждениях. Четвертая неделя посвящена формированию опыта работы в различных подразделениях ВУЗа: отделах, управлениях, факультетах. Группа студентов (2-7 человек) прикрепляется к члену администрации образовательной организации: заместителю директора школы, заведующему ДОУ, старшему воспитателю ДОУ, начальнику структурного подразделения ВУЗа (далее – методисту), который в беседе с практикантами уточняет программу практики в своем подразделении и определяет последовательность её осуществления.

Каждый день студент проводит не менее 3-х часов в организации, где беседует с её руководителем, изучает документы, проводит наблюдения и иную диагностическую работу, выполняет практические работы по заданиям методистов. Остальное время практики (по 6 часов в день) посвящается анализу проведенных наблюдений, обработке результатов диагностических исследований, подготовке практических заданий; выполнению работы по тематике магистерской ВКР, оформлению дневника практики и итогового отчета.

В основу организации практики положен функциональный подход, рассматривающий управление «как непрерывную систему взаимосвязанных управленческих функций» [3]. В исследованиях М.М.Поташника, В.С.Лазарева, А.М.Моисеева выделяются следующие функции управления: анализ, планирование, организация, регулирование, контроль [2].

В заданиях к производственной практике сначала предлагается изучить и проанализировать в дневнике основополагающую документацию школы (ДОУ): устав, правила внутреннего распорядка, другие локальные акты (по усмотрению методиста). Поскольку вся основная информация о деятельности школы должна отражаться на сайте ОО, в программе практики предлагается ознакомиться с сайтом ОО и дать в дневнике его анализ с точки зрения соответствия современным требованиям. Далее студент знакомится и анализирует функционал и документацию директора (заместителя директора школы), или заведующего ДОУ (старшего воспитателя).

С целью приобретения прогностических компетенций директора школы заместителя директора (заведующего ДОУ) студенты изучают программу развития школы (ДОУ); основную образовательную программу какого-либо уровня образования школы (начального, основного или среднего общего образования) или ДОУ; анализируют планы работы заместителя директора (заведующего ДОУ или старшего воспитателя ДОУ) (по выбору методиста), а также учатся составлять циклограммы работы заместителя директора школы (заведующего ДОУ) на неделю и месяц.

Задания по изучению контролирующей деятельности руководителя предполагают изучение и анализ системы оценки качества образовательной организации; знакомство с одной из программ мониторинга, разработанной школой (изучить программу, отразить в дневнике её цели и структуру); знакомство с организацией в школе итоговых федеральных, региональных и

школьных мониторинговых проверок (отражение в дневнике); проверку школьной документации: дневников, тетрадей, личных дел учащихся, классных журналов (каждый студент проверяет что-то одно по поручению методиста. При этом студент составляет план-задание, осуществляет проверку и пишет справку по итогам проверки); проверку предметных и метапредметных умений и навыков учащихся или иное – по усмотрению методиста (составляется план-задание, выполняется проверка, готовится итоговая справка).

В рамках изучения аналитической деятельности руководителя планируется посещение студентами вместе с методистом урока учителя (занятия в ДОУ), организуется участие студентов в анализе урока (занятия), протоколирование в дневнике практики хода урока и его анализа методистом с собственными заметками. В ходе практики студенты, также изучают и анализируют виды и формы отчетности директора (заместителя директора, заведующего ДОУ).

Важнейшим направлением менеджмента в ОО является управление организационно-методической работой школы (ДОУ). С целью приобретения опыта такого управления студенты получают следующие задания: изучить документацию методического объединения (МО) или кафедры учителей школы по предмету (или МО ДОУ), дать её анализ в дневнике); в беседе с руководителем МО (заведующим кафедрой школы, старшим воспитателем ДОУ) выявить структуру и направления работы МО (кафедры): изучить и проанализировать в дневнике положение, план работы, виды и формы отчетности МО; провести анализ формы составления (требований к составлению) рабочей программы по предмету (или рабочей программы педагога в ДОУ); изучить по заданию руководителя МО (старшего воспитателя ДОУ) какой-либо вопрос, связанный с его управленческой деятельностью, отразить результаты в дневнике практики.

С целью приобретения опыта организации деятельности органов самоуправления образовательного учреждения студентам предлагается посещение (участие в работе), фиксация в дневнике и анализ одного из совещаний (заседаний советов) образовательной организации, которые будут проводиться в период пребывания студентов в школе (ДОУ): педсовета, заседания кафедры (МО), совещания при директоре и др., подготовка студентом выступления на совещании по итогам проведенного самостоятельно контроля, или изученного по заданию методиста вопроса.

Последняя неделя практики посвящена изучению особенностей управления факультетом, кафедрой, а также иными подразделениями и службами учреждения высшего профессионального образования (в случае организации нашей практики – университета). Среди последних студентам на выбор предлагается – учебно-методическое управление ПсковГУ, приемная комиссия ПсковГУ или институт непрерывного образования ПсковГУ (ИНО ПсковГУ). Магистранты знакомятся со структурой и документацией подразделения, направлениями его деятельности, функционалом руководителей, содержанием деятельности (проводят оценку и анализ). Для формирования профессиональных умений обязательно выполнение практического задания руководи-

теля подразделения, а также участие в одном из совещаний подразделения: ученом совете факультета, заседании кафедры, рабочем совещании при декане, и представление на нем результатов выполненного самостоятельно задания.

Формой отчетности по практике является дневник практики, который начинается эссе «Чего я жду от практики». Дневник содержит все задания, выполненные студентами по программе педпрактики, отчет, включающий в себя анализ развития собственной управленческой компетенции, заключение о воплощении ожиданий от практики, краткое описание работы, выполненной по теме выпускной квалификационной работы, анализ плюсов и минусов организации и содержания практики.

Список литературы

1. Витковская И.М., Соловьева Т.А. Подготовка менеджеров образования в магистратуре // Новая наука: от идеи к результату. Международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции (22 ноября 2016 г., г. Сургут). В 4 ч. Ч. 3. Sterлитамак: АМИ, 2016. С. 10-13.
2. Управление качеством образования / Под ред. М.М.Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2006. 448 с.
3. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Под ред. Т.И.Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В КАРЬЕРЕ ПРОФСОЮЗНОГО ДЕЯТЕЛЯ

Гимаев И.З.

ректор, кандидат социологических наук,
Институт повышения квалификации профсоюзных кадров, Россия, г. Уфа

Проблема профессиональной подготовки и образованности профсоюзного работника в настоящее время связана с увеличением информационных потоков в обществе, с расширением функциональных обязанностей профсоюзных организаций и их руководителей и активистов, с постоянно изменяющейся законодательной и нормативно-документальной базой. На первое место встает вопрос профессиональной компетенции и мотивации профсоюзных лидеров и активистов. Карьера рассматривается как способ профессионального роста и саморазвития работника. А обучение – как важнейших элементов продвижения по карьерной лестнице.

Ключевые слова: образование, карьера, профессиональный рост, профсоюзы, непрерывное обучение.

Современная наука рассматривает понятие деловая карьера – как поступательное продвижение человека в какой-либо сфере деятельности, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью; продвижение вперед по одной из выбранных путей деятельности, достижение известности, славы, обогащения [1]. Карьера профсоюзного деятеля – это путь, поступательное движение вперед, обретение новых профессиональных, деловых, личностных ка-

честв, знаний и навыков в русле профсоюзного движения, не только как продвижение по службе, по служебной лестнице, а как развитие человека в целом, в социальном плане. Деловая карьера начинается с формирования субъективно осознанных собственных суждений работника о своем трудовом будущем, ожидаемом пути самовыражения и удовлетворения трудом. Иначе говоря, карьера – это индивидуально осознанная позиция и поведение человека, связанные с его трудовым опытом и деятельностью на протяжении всей жизни.

Наиболее явный и действенный способ помощи в построении карьеры – это профессиональное обучение, которое позволяет человеку овладеть новыми знаниями, навыками, проверить себя, обрести новые возможности, то есть выстроить профессиональное направление личностного развития.

Роль профсоюзной организации в выявлении работников, способных к карьерному росту, велика. Проводя обширную профсоюзную деятельность в коллективе сотрудников, профсоюзная организация привлекает к общественной работе наиболее активных из них. В профсоюзе чаще, чем на предприятии организовываются различного вида обучающие семинары, обмен опытом, таким образом, кругозор профсоюзных активистов планомерно расширяется и они становятся способными к восхождению, как по профсоюзной, так и по профессиональной карьерной лестнице.

Современный профсоюзный лидер – это молодой человек с активной жизненной позицией, владеющий спецификой профсоюзного менеджмента и знаниями, умеющий работать в современных условиях, обеспечивающий продуктивное полноценное функционирование профсоюзной организации, обладающий высочайшим уровнем подготовки [2].

Для приобретения необходимых навыков и знаний необходима в первую очередь система непрерывного обучения, подготовки и переподготовки профсоюзных кадров.

Основными мотивами обучения молодого профсоюзного лидера являются:

1. Специфичность профсоюзной деятельности. Профсоюзному лидеру в настоящее время приходится решать целый спектр многогранных задач, касающихся защиты социально-трудовых прав и интересов работников, создания материальной и моральной заинтересованности в профсоюзном членстве. На плечи профсоюзного лидера возложена ноша решения множества проблем и задач – от социально-бытовых до финансово-правовых.

2. Универсальность. Заключается в том, что сегодня профсоюзному лидеру для решения задач необходимо знать и владеть рядом определенных знаний и навыков из различных областей современной науки. Таких как юриспруденция, психология, социология, маркетинг, экономика, история и многих других.

3. Востребованность, актуальность. В существующих социально-экономических условиях и производственных отношениях, когда потеряны последние надежды работников предприятий на государственное регулирование и помощь в решении социально – трудовых конфликтов, единствен-

ным объективным регулятором отношений между работодателем, государством и человеком труда становится профсоюз. Возвращается понимание основной сути профсоюзного движения.

В связи с чем возникает острая необходимость в ярких, активных, целеустремленных, инициативных профсоюзных лидерах, способных сплотить вокруг себя членов профсоюза. А, как известно, высоких результатов добивается профессионально грамотный специалист, ориентированный на успех в достижении цели.

Обучение в Институте повышения квалификации профсоюзных кадров Республики Башкортостан направлено на воспитание, на возвращение такого специалиста. Все существующие формы обучения можно условно поделить на две основные группы «профессиональное» и «психологическое». В рамках этих основных групп можно выделить подгруппы.

1. Специальное – профессиональное обучение, дающее знания и умения, необходимые для узких специальных областей работы.

2. Технологичное обучение – профессиональное обучение, максимально структурированное, методичное, с минимумом психологических аспектов. Проводится в формате семинаров или тренингов. Технологичные тренинги дают четкую систему навыков и умений, не обращаясь к личностным аспектам деятельности.

3. Психологические тренинги опираются на традиции достигать договоренностей с учетом личных отношений договаривающихся сторон. Большое внимание на тренингах уделяется специфике общения. К этому типу программ относятся тренинги создания корпоративной культуры организации.

4. Тренинги личностного роста (в последнее время стали особенно популярными в организациях). Многие руководители понимают, что эффективность в делах их сотрудников зачастую зависит не от владения профессиональными знаниями или навыками, а от личностной успешности сотрудника, его эмоционального состояния, уверенности в себе. Даже хорошо обученный профессионал может быть недостаточно эффективным в работе, если его тяготят личные проблемы, сложные взаимоотношения в семье или с окружающими. Тренинги личностного роста заказывают организации для решения психологических проблем в личной жизни сотрудников, для осознания сотрудниками своего потенциала.

Для каждой из выделенных выше категорий сотрудников нужна своя модель построения карьеры с помощью обучения.

С помощью программ корпоративного обучения, разработанных Институтом повышения квалификации, профсоюзные организации могут организовать обучение и повышение квалификации своих сотрудников не только эффективно, но и с минимальными временными затратами.

Так же, в целях повышения образовательного уровня молодежи, формирования грамотного профсоюзного актива Институтом повышения квалификации разработана и действует программа семинара-обучения для молодых профсоюзных лидеров – членов молодежных советов (комиссий).

К активному участию в профсоюзной жизни побуждает стремление к социальной значимости, самовыражению, личностному росту. В связи с этим основными целями обучения молодого человека для профсоюзной работы Институт видит в повышении и развитии навыков работы с людьми, расширение правовых и экономических знаний, приобретение навыков руководителя, расширение круга общения, создание и реализация тех проектов и идей, которые необходимы профсоюзам и обществу в целом. Для достижения этих целей создана Школа молодого профсоюзного лидера.

Разработанная Институтом программа обучения по теме «Социальное партнерство» создана для обучения руководителей организаций, их заместителей и других представителей работодателя, индивидуальных предпринимателей; руководителей и специалистов органов государственной власти, местного самоуправления; руководителей и специалистов организаций предпринимателей, членов комиссий всех уровней по регулированию социально-трудовых отношений. Развитие социально-партнерских отношений способствует развитию системы социально-трудовых отношений в организации, что обеспечивает стабильную и производительную работу, успешное долгосрочное развитие, рост общественного престижа и деловой репутации организации.

Таким образом, профсоюзное обучение, направленное на подготовку высококвалифицированных и социально ответственных профсоюзных лидеров, является сегодня одним из важнейших элементов продвижения работников по карьерной лестнице.

Список литературы

1. Управление персоналом организации: Учебник / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2010.
2. Концепция реализации профсоюзного обучения в Институте повышения квалификации: методическое пособие. – Уфа, 2016.

ВЛИЯНИЕ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гламазда М.А.

студентка 3 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Научный руководитель – доцент кафедры возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ», канд. психол. наук, доцент Борзилова Н.С.

В статье рассматривается проблема влияния стиля родительского воспитания на личностные характеристики младших школьников. В исследовании приняли участие учащиеся 4 классов, а также их родители. Исследование позволило выявить стили воспитания, оказывающие наибольшее воздействие на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, стиль семейного воспитания, личность младшего школьника, личностные характеристики младших школьников.

Важнейшей характеристикой семейного воспитания является его стиль, т.е. наиболее характерные способы отношения к ребенку родителей, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия. Именно от этих способов воздействия родителя на ребенка будет зависеть формирование его личностных характеристик. Любое воспитательное воздействие, оказываемое родителями на детей, приводит к проявлению и закреплению определенных личностных особенностей и представляется наиболее интересным с точки зрения практической значимости. Это основание побудило к выбору темы нашего исследования: «Влияние разных стилей семейного воспитания на личностные характеристики младших школьников».

Проблема влияния семьи на личность и поведение детей находилась в сфере интересов многих исследователей и теоретиков (А.Я. Варга, А.И. Гарбузов, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, С.В. Ковалев, В.М. Минияров, А.В. Петровский, Н.В. Самоукина, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий; Д. Баумринд, А. Болдуин, Броди, Г. Навайтис, Р. Скиннер, Г.Х. Хоментаскас, Ю. Хьямялянен и др.). Противоречие между актуальностью данной темы и недостаточным уровнем ее исследования, нехваткой знаний обусловило проблему нашего исследования.

Мы предположили, что существует связь между стилем семейного воспитания и личностными характеристиками младшего школьника, а именно: последовательность и постоянство родителей в своих требованиях, а также удовлетворенность отношениями с ребенком формируют у ребенка такие личностные особенности, как: открытость, общительность; уверенность в себе; социальная смелость; самоконтроль при низком уровне напряженности и фрустрированности ребенка.

Методики, используемые в исследовании: Многофакторный личностный опросник (Р.Б. Кеттелл и Р.В. Коан, адаптация Э.М.Александровской), опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) [1].

Эмпирическая база исследования: МБОУ «Герновская ООШ Яковлевского района Белгородской области». В исследовании приняли участие учащиеся 4 классов в количестве 35 человек, а также родители этих учащихся в количестве 70 человек (35 мам 35 пап). Общее число опрошенных составило 105 человек.

Представим результаты, полученные в ходе исследования по методике «Многофакторный личностный опросник» (Р.Б. Кеттелл и Р.В. Коан, адаптация Э.М.Александровской), которая была предложена учащимся 4 класса. Ниже на графике (рис. 1) представлены средние значения по всем исследуемым шкалам. На графике наглядно представлено, что наибольшее значение имеет шкала Е, т.е. дети оценили себя, как общительных, доброжелательных и открытых. Тогда как наиболее низкие значения выявлены по шкалам: D (уравновешенность и сдержанность), I (реалистичные и практичные) и Q₃ (не умение контролировать свое поведение).

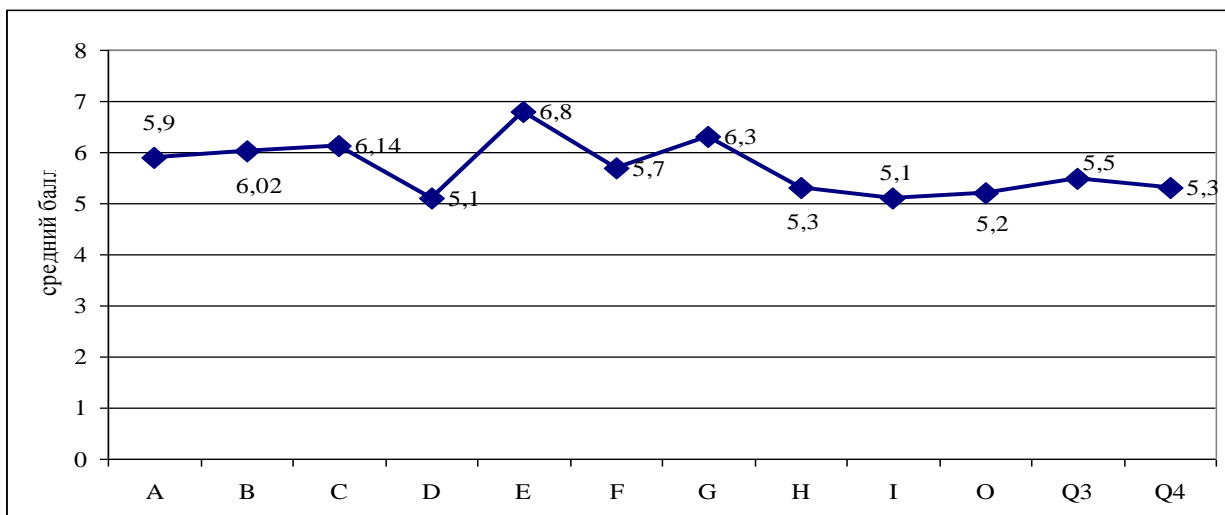


Рис. 1. Средние значения личностных характеристик младших школьников

На следующем этапе был проведен опрос родителей данных школьников с помощью методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (рис. 2).

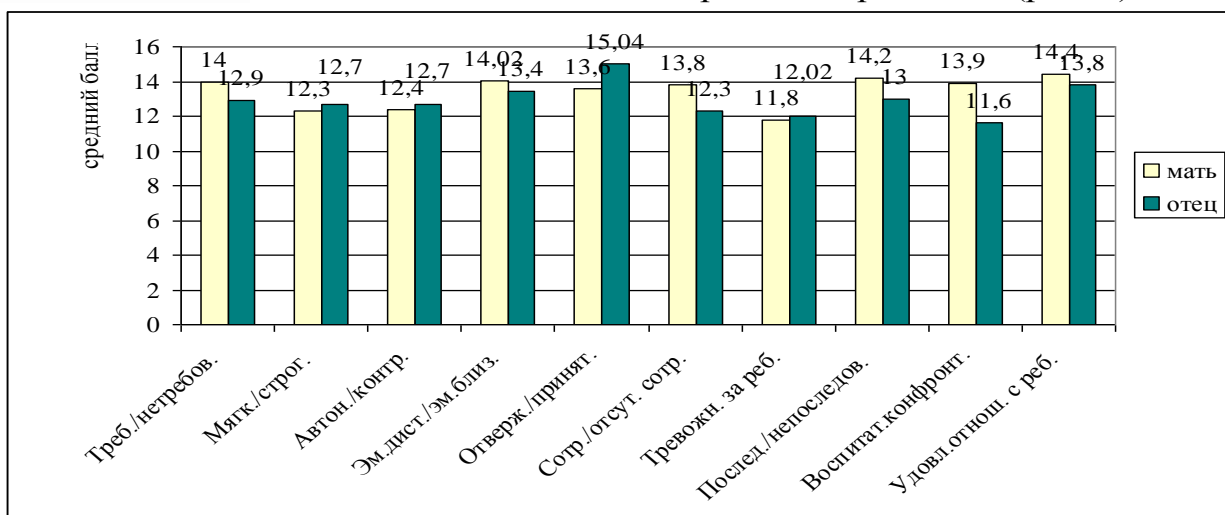


Рис. 2. Выраженность стилей родительского воспитания

На рис. 2 видно, что для опрошенных матерей наибольшее значение имеют шкалы:

- «требовательность» (14 баллов), т.е. мамы являются в достаточной степени требовательными родителями и ожидают от ребенка высокого уровня ответственности;

- «эмоциональная близость» (14,02 б.) показывает, насколько родитель чувствует себя близким к ребенку;

- «последовательность» (14,2 б.) показывает, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т. д.;

- «удовлетворенность отношениями с детьми» (14,4 б.) свидетельствует об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны.

Для отцов наивысший балл по шкале «принятие» (15,4 балла). Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие лич-

ностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития, его самооценки.

Для подтверждения гипотезы исследования был использован метод математической статистики Пирсона. В результате проведенного анализа была выявлена сильная связь стилей семейного воспитания и личностных характеристик школьника.

Таким образом, наше исследование показало, что стиль семейного воспитания влияет на формирование соответствующих личностных характеристик младшего школьника. Нами показано, что наиболее влиятельные характеристики родителей – это последовательность и постоянство родителей в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений, а также удовлетворенность отношениями с ребенком. При высоких показателях данных шкал наблюдаются высокие показатели выраженности личностных характеристик детей: открытость, общительность; уверенность в себе; социальная смелость; самоконтроль, а также низкий уровень напряженности и фрустрированности ребенка.

Список литературы

1. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Дубенцова В.В.

учитель-логопед,

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 87 «Кораблик», Россия, г. Белгород

Черноусова Л.В.

воспитатель группы компенсирующей направленности,

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 87 «Кораблик», Россия, г. Белгород

Шестаченко Н.Н.

воспитатель группы компенсирующей направленности,

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 87 «Кораблик», Россия, г. Белгород

В статье рассматривается вопрос о взаимодействии учителя-логопеда с воспитателями группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи как одной из наиболее важных составляющих коррекционно-развивающей работы по преодолению речевых нарушений у дошкольников.

Ключевые слова: учитель-логопед, коррекционно-развивающая работа, нарушения речи, общее недоразвитие речи.

Одной из приоритетных задач дошкольных образовательных учреждений является подготовка детей к школе. Однако есть дети, которые при нормальном умственном развитии имеют нарушения в речевом развитии. Дети с нарушениями речи не в состоянии овладеть необходимыми навыками при поступлении в школу. Это дети с общим недоразвитием речи.

В группы компенсирующей направленности поступают дети с общим недоразвитием речи от четырех до шести лет. Для таких детей характерно позднее появление речи, несформированность или искаженное развитие всех «компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой ее стороне» [1, с. 70], речевой негативизм. Поэтому очень важным звеном в коррекционной работе является взаимодействие логопеда и воспитателя.

Коррекционная работа в группе компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи осуществляется под руководством и контролем логопеда. Учитель-логопед «является организатором и координатором коррекционно-развивающей работы, проводит логопедическое обследование детей группы, составляет вместе с коллегами интегративный календарно-тематический план и индивидуальные планы работы с каждым ребенком, осуществляет постановку речевого дыхания, коррекцию нарушенных звуков, способствует созданию речевой среды, практическому овладению детьми навыками словообразования и словоизменения, связной речи, речевой коммуникации, готовит ребенка к дальнейшему успешному обучению в школе» [3, с. 312]. Воспитатель в логопедической группе совместно с логопедом участвует в исправлении речевых нарушений, а также связанных с ними неречевых психических процессов. Кроме того, он должен знать не только характер этих нарушений, но и владеть основными приемами коррекционного воздействия для исправления некоторых из них.

В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей в каждом периоде коррекционного процесса, контроль за речевой активностью, за правильным использованием поставленных или исправленных звуков, отработанных грамматических форм.

Взаимодействие логопеда с воспитателями является одной из наиболее важных составляющих коррекционно-развивающей работы. В перечень обязательной документации логопеда входит тетрадь взаимодействия с воспитателями. Как правило, эта тетрадь содержит игры по развитию артикуляционной моторики, а также пальчиковые игры по развитию мелкой моторики, игры по расширению лексико-грамматических средств, игры по формированию фонематического слуха и восприятия, игры по развитию связной речи, упражнения по развитию графомоторных навыков, индивидуальная работа с детьми.

Для индивидуальных занятий воспитателя с детьми-логопатами во второй половине дня отводится от 30 до 40 минут. Принцип индивидуального подхода предполагает учёт речевых особенностей детей. Это объясняется тем, что у детей присутствуют различные по тяжести и структуре речевые нарушения, а также неодновременность их коррекции на логопедических занятиях.

Воспитатель помогает логопеду в исправлении общего недоразвития речи, осуществляет ряд образовательных задач, предусмотренных программой детского сада. Наиболее значимым и ведущим является коррекционно-воспитательное направление. Это формирование звуковой культуры речи, обогащение и накопление словарного запаса, обучение грамматически правильной речи, воспитание речевой активности, развитие связной речи, приобщение к художественной литературе.

В своей работе педагоги руководствуются общедидактическими принципами: принципы системности и последовательности; принцип индивидуального подхода.

Создание единой сплоченной команды педагогов позволяет повысить качество оказания помощи дошкольникам с речевой патологией. Только тесный контакт в работе логопеда и воспитателя, может способствовать устранению различных речевых проблем в дошкольном возрасте, а значит и дальнейшему полноценному обучению в школе.

Список литературы

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 703 с.
2. Михеева И.А., Чешева С.В. Взаимодействие в работе воспитателя и учителя-логопеда: Карточка заданий для детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи. СПб.: Изд-во КАРО, 2009. 256 с.
3. Пятница Т.В. Справочник дошкольного логопеда. Ростов н/Д.: Феникс, 2011. 479 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Дубинина Н.А.

воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №10 «Малышок»,
Россия, Краснодарский край, Мостовский район, п. Псебай

Замаруева О.М.

воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №10 «Малышок»,
Россия, Краснодарский край, Мостовский район, п. Псебай

В статье рассматриваются актуальные современные образовательные технологии, которые способствуют активизации совместной деятельности с семьями дошкольников.

Ключевые слова: образовательная технология, взаимодействие, объединение, здоровьесбережение, технология проектной деятельности.

Неоспоримо, что основная задача каждого дошкольного образовательного учреждения – подготовить ребенка к обучению в школе, к дальнейшей самостоятельной жизни, дав ему для этого необходимые знания и навыки. Каждый педагог, работающий с детьми, использует свою систему методов, приемов, средств, которые все чаще называют технологиями.

В настоящее время дошкольные образовательные учреждения нацелены на поиск новых эффективных форм организации взаимодействия с родителями воспитанников. Общение педагогов с родителями воспитанников всегда было и остается одним из важнейших вопросов всех детских садов. Только вместе воспитатели и родители могут узнать ребенка, а узнав, направить общие усилия на развитие лучших сторон его личности.

На сегодняшний день на первое место выступает уже не обмен информацией между родителями и педагогами детских садов о развитии, успехах и трудностях дошкольника, а включение семьи в жизнь ребенка в детском саду. И здесь удачным является включение родителей и детей в проектную деятельность. Проектная технология получила широкое распространение в дошкольных образовательных учреждениях.

Проектная деятельность подразумевает групповую работу. И именно с помощью данной технологии есть возможность включить родителей в жизнь детей в детском саду. Следовательно, семейные проекты – способ организации образовательно-воспитательного процесса, основанный на взаимодействии педагога, родителей и воспитанников между собой и с окружающей средой. Реализация семейных проектов способствует укреплению семейных отношений, развитию личности ребенка в гармонии с социумом и окружающим миром.

Семейная поисково-познавательная деятельность направлена на решение той или иной проблемы. Внешний результат данной работы можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. А внутренний результат – это опыт сотрудничества, который становится бесценным достоянием ребенка и родителей, соединяя в себе не только знания и умения, но и ценность общения, поддержки, морального удовлетворения от проделанной работы.

Еще одной из востребованных педагогами дошкольных образовательных учреждений технологией является здоровьесберегающая технология, которая включает в себя совокупность психолого-педагогических приемов и методов работы, нацеленных на решение проблем здоровьесбережения не только с дошкольниками, но и с их семьями.

Здоровьесберегающие образовательные технологии можно определить как науку, искусство и обязанность так обучать и воспитывать дошкольников, чтобы они смогли потом вырастить здоровыми и счастливыми своих детей, будучи им достойным примером [1, с. 23].

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий – обеспечить ребенку в условиях комплексной информатизации образования возможность сохранения здоровья, сформировать необходимые знания, умения и навыки не только общеобразовательного характера, но и здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни [1, с. 23].

Достигнуть этой цели можно лишь активно вовлекая родителей в жизнь ребенка в детском саду. Что же такое здоровьесберегающие технологии семьи? Это максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного

и физического здоровья всех членов семьи: прародителей, родителей, детей, родственников.

Впервые ребенок соприкасается с ценностями физической культуры, необходимыми для здоровьесбережения, в младенчестве, когда родители выполняют необходимые для полноценного психофизического развития ребенка упражнения. По мере взросления ребенок продолжает активно использовать разнообразные физические упражнения, постепенно осваивая общечеловеческие ценности.

Для активного включения родителей в процесс приобщения дошкольников к здоровому образу жизни уместно использование как традиционных форм работы с родителями: консультации, стенды, родительские собрания, газеты, дни открытых дверей и так далее, – так и нетрадиционные: тренинги, мини-турпоходы, проекты, родительская гостиная и так далее.

Внедрение в педагогическую практику современных образовательных технологий, направлено на повышение качества дошкольного образования, его статуса в обществе. Совместная работа с семьёй в этом направлении объясняется острой потребностью в предвидении результатов и перспектив развития дошкольников.

Список литературы

1. Никишина И. В. Мастер-класс для руководителей и педагогов ДОУ. Здоровьесберегающая педагогическая система: модели, подходы, технологии: методическое пособие с электронным приложением / И. В. Никишина. – М.: «Планета», 2012. – 408 с. (Дошкольное образование).

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ФГОС

Иванов В.М.

профессор кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
д-р с.-х. наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

Носков О.И., Финота Е.А., Карнаухов И.Н.

магистранты кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматриваются вопросы обеспечения учебно-воспитательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности материально-технической базой в соответствии с ФГОС, которая должна способствовать реализации индивидуальных учебных планов обучающихся в их самостоятельной образовательной деятельности.

Ключевые слова: образование, материально-техническая база, интерактивность, микроклимат, освещённость, напряжённость, видеомонитор.

Одной из особенностей ФГОС является их 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 в области безопасности жизнедеятельности. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов [4, с. 15].

Основная цель современного образования состоит из новой образовательной системы, призванной стать основным инструментом социокультурной модернизации российского общества [5, с. 12]. Она формируется:

- новыми образовательными запросами общества, семьи и государства;
- широким внедрением ИКТ-технологий во все сферы жизни.

Новые технологии обучения в области безопасности жизнедеятельности обеспечивают образованию:

- стремительный рост информационно-ресурсной базы;
- свободный доступ к разнообразным информационным ресурсам;
- дистанционность;
- мобильность;
- возможность формирования социальных образовательных сетей и образовательных сообществ;
- интерактивность;
- возможность моделирования и анимирования различных процессов и явлений.

Современное содержание образования не может ограничиваться перечнем требований к предметным знаниям, умениям и навыкам, оно должно охватить все основные компоненты социализации:

- систему духовно-нравственных ценностей;
- систему научных представлений о природе, обществе и человеке;
- систему универсальных учебных действий.

Материально-техническое оснащение образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности должно обеспечивать возможность реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся [1, с. 20; 2, с. 55].

Эффективность учебно-воспитательного процесса должна обеспечиваться информационно-образовательной средой – системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы образовательного учреждения.

Учебно-методическое и информационное обеспечение части, которой и посвящена наша статья, направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, достижением планируемых результатов, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления [3, с. 14].

Например, площадь кабинетов информатики и других помещений, где используются персональные компьютеры, должна соответствовать гигиеническим требованиям к персональным электронно-вычислительным машинам (ПЭВМ) и организации работы. При использовании компьютерной техники и необходимости сочетать восприятие информации с экрана и ведение записи в тетради освещенность на столах обучающихся должна быть не ниже 300 лк. При использовании интерактивной доски и проекционного экрана (оборудование должно отвечать гигиеническим требованиям) необходимо обеспечить равномерное ее освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости.

В учебных кабинетах, аудиториях, лабораториях уровни освещенности должны соответствовать следующим нормам:

- на рабочих столах – 300-500 лк;
- в кабинетах технического черчения и рисования – 500 лк;
- в кабинетах информатики на столах – 300-500 лк;
- на классной доске – 300-500 лк;
- в актовом и спортивных залах (на полу) – 200 лк;
- в рекреациях (на полу) – 150 лк.

Эксплуатация компьютеров в помещениях без естественного освещения допускается только при наличии расчетов, обосновывающих соответствие нормам естественного освещения и безопасность их деятельности для здоровья работающих. Естественное и искусственное освещение, а также параметры микроклимата учебных помещений с использованием ПЭВМ (таблица 1) должно соответствовать требованиям действующей нормативной документации.

Таблица 1

Оптимальные параметры микроклимата во всех типах учебных и дошкольных помещений с использованием ПЭВМ

| Температура, °С | Относительная влажность, % | Абсолютная влажность, г/м ³ | Скорость движения воздуха, м/с |
|-----------------|----------------------------|--|--------------------------------|
| 19 | 62 | 10 | < 0,1 |
| 20 | 58 | 10 | < 0,1 |
| 21 | 55 | 10 | < 0,1 |

Для студентов первого курса оптимальное время учебных занятий при работе с ПЭВМ составляет 1ч, для студентов старших курсов – 2ч с обязательным соблюдением между двумя академическими часами перерыва длительностью 15 – 20 мин. Разрешается время учебных занятий с ПЭВМ увеличивать для студентов первого курса до 2 ч, а для студентов старших курсов до 3 академических часов при условии, что длительность учебных занятий в дисплейном классе не превышает 50% времени непосредственной работы на ПЭВМ и при соблюдении профилактических мероприятий: упражнения для глаз, физкультминутка и физкультпауза.

Для предупреждения развития переутомления обязательными мероприятиями являются:

- проведение упражнений для глаз через каждые 20-25 мин работы за ПЭВМ;

- устройство перерывов после каждого академического часа занятий, независимо от учебного процесса, длительностью не менее 15 мин;
- проведение во время перерывов сквозного проветривания помещений с ПЭВМ с обязательным выходом из него студентов;
- осуществление во время перерывов упражнений физкультурной паузы в течение 3-4 мин;
- проведение упражнений физкультминутки в течение 1-2 мин для снятия локального утомления, которые выполняются индивидуально при появлении начальных признаков усталости;
- замена комплексов упражнений один раз в 2-3 недели.

Временные допустимые уровни ЭМП, создаваемых ПЭВМ на рабочих местах пользователей, а также в помещениях образовательных, дошкольных и культурно-развлекательных учреждений, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Временные допустимые уровни ЭМП, создаваемых ПЭВМ

| Наименование параметров | | ВДУ ЭМП |
|---|------------------------------------|---------|
| Напряженность электрического поля | в диапазоне частот 5 Гц – 2 кГц | 25 В/м |
| | в диапазоне частот 2 кГц – 400 кГц | 2,5 В/м |
| Плотность магнитного потока | в диапазоне частот 5 Гц – 2 кГц | 250 нТл |
| | в диапазоне частот 2 кГц – 400 кГц | 25 нТл |
| Электростатический потенциал экрана видеомонитора | | 500 В |

Рабочий стол (таблица 3) должен иметь пространство для ног высотой не менее 600 мм, шириной – не менее 500 мм, глубиной на уровне колен – не менее 450 мм и на уровне вытянутых ног – не менее 650 мм.

Таблица 3

Высота одностольного стола для занятий с ПЭВМ

| Рост учащихся или студентов в обуви, см | Высота над полом, мм | |
|---|----------------------|--------------------------------|
| | поверхность стола | пространство для ног, не менее |
| 116 – 130 | 520 | 400 |
| 131 – 145 | 580 | 520 |
| 146 – 160 | 640 | 580 |
| 161 – 175 | 700 | 640 |
| выше 175 | 760 | 700 |

Примечание: ширина и глубина пространства для ног определяются конструкцией стола.

Конструкция рабочего стула (таблица 4) должна обеспечивать:

- ширину и глубину поверхности сиденья не менее 400 мм;
- поверхность сиденья с закругленным передним краем;
- регулировку высоты поверхности сиденья в пределах 400 – 550 мм и углов наклона вперед до 15° и назад до 5°;
- высоту опорной поверхности спинки 300 ± 20 мм, ширину – не менее 380 мм и радиус кривизны горизонтальной плоскости – 400 мм;
- угол наклона спинки в вертикальной плоскости в пределах $\pm 30^\circ$;
- регулировку расстояния спинки от переднего края сиденья в пределах 260 – 400 мм;

- стационарные или съемные подлокотники длиной не менее 250 мм и шириной – 50-70 мм;

- регулировку подлокотников по высоте над сиденьем в пределах 230 ± 30 мм и внутреннего расстояния между подлокотниками в пределах 350-500 мм.

Таблица 4

Основные размеры стула для учащихся и студентов

| Параметры стула | Рост учащихся и студентов в обуви, см | | | | |
|--|---------------------------------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| | 116 – 130 | 131 – 145 | 146 – 160 | 161 – 175 | > 175 |
| Высота сиденья над полом, мм | 300 | 340 | 380 | 420 | 460 |
| Ширина сиденья, не менее, мм | 270 | 290 | 320 | 340 | 360 |
| Глубина сиденья, мм | 290 | 330 | 360 | 380 | 400 |
| Высота нижнего края спинки над сиденьем, мм | 130 | 150 | 160 | 170 | 190 |
| Высота верхнего края спинки над сиденьем, мм | 280 | 310 | 330 | 360 | 400 |
| Высота линии прогиба спинки, не менее, мм | 170 | 190 | 200 | 210 | 220 |
| Радиус изгиба переднего края сиденья, мм | 20-50 | | | | |
| Угол наклона сиденья, ° | 0-4 | | | | |
| Угол наклона спинки, ° | 95-108 | | | | |
| Радиус спинки в плане, не менее, мм | 300 | | | | |

Таким образом, материально-техническое обеспечение – необходимое условие функционирования образовательного учреждения и реализации целевой программы развития. И поэтому каждый руководитель должен быть заинтересован в постоянном совершенствовании материально-технической базы образовательного учреждения современным учебным и спортивным оборудованием, информационно-техническими средствами.

Список литературы

1. Иванов В.М. Образовательная программа высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Ставрополь. 2015. 25 с.
2. Костецкая Г.А. Проблемы подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. Т.2. № 148. С.54-60.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С.12-15.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 года, № 1505.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

САМООБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВИД НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Иванов В.М.

профессор кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
д-р с.-х. наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

Носков О.И., Треглазов В.В., Горяйнов М.С.

магистранты кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматривается методика формирования процесса самообразования в области безопасности жизнедеятельности, применение которой в учебном процессе показало высокую эффективность. Школьники, которые занимались самообразованием, лучше владели приобретёнными знаниями, могли их с успехом применять в опасной ситуации.

Ключевые слова: методика, самообразование, формальное и неформальное образование, мотивация, самосовершенствование.

Говоря о необходимости постоянного приобретения знаний, повышение культурного уровня, в первую очередь необходимо принимать во внимание быстрые темпы научно – технического прогресса. Новые промышленные технологии в мире появляются каждые десять лет, также регулярно разрабатываются новые формы экономической и социальной деятельности человека. Всё это заставляет индивида учиться всю свою сознательную жизнь [1, с. 250].

Современное образование – это в большей степени и самообразование человека. В условиях изменений в системе высшего образования, возрастает роль и значение самостоятельной работы, ибо глубокие и прочные знания, устойчивые умения приобретаются студентами и учащимися также и в результате написания рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, подготовкой к различным видам занятий, зачётам и экзаменам. Признаком человека думающего и понимающего окружающий мир является постоянное стремление к новым знаниям, опыту, расширению кругозора. Если сравнивать образование традиционное, то есть при наличии учебного заведения и преподавателя, с самообразованием, второе всегда будет более эффективным, нежели первое. Почему? Потому что знания, полученные самостоятельно, опыт, которые основываются на собственных исследованиях, ошибках и открытиях – бесценны, они становятся частью личности на пути самосовершенствования [3, с. 8].

Всё, чего человек достигает самостоятельно, не только лучше откладывается в памяти, оно преобразует саму личность и легче переносится из области теории в область практики. Самое главное отличие самообразования – это свобода обучаемого в выборе предмета, методов и источников. Самооб-

разовываясь, вы самостоятельно выбираете область, в которой хотите расти и накапливать новые знания, затем составляете конкретный план и следуете ему по собственному желанию. Мотивацией здесь является не какое-то внешнее воздействие или причина, а внутренняя направленность, благодаря которой самообразование так эффективно. Главная ценность получаемых таким образом знаний заключается в том, что вы быстро пропускаете их через себя и включаете в жизненный процесс [4, с. 160]. Проблема интереса в обучении не нова. Она состоит в том, чтобы приблизить ученика к учению, чтобы учение для ученика стало желанным, потребностью, без удовлетворения которой немисливо его благополучное формирование и рост [2, с. 165].

Исследования по разработке методики формирования процесса самообразования в области безопасности жизнедеятельности у будущего школьного педагога проводились в 9, 10 и 11 классах МКОУ СОШ № 13 с. Надежда Шпаковского района Ставропольского края.

Проведёнными исследованиями установлено, что методика формирования процесса самообразования в области безопасности жизнедеятельности состоит из пяти важнейших направлений деятельности: формирование личностно-мотивационной готовности учащихся к самообразованию; формирование позитивного отношения к самостоятельному получению, усвоению и закреплению знаний в области безопасности жизнедеятельности; создание педагогических условий, направленных на формирование умений самообразования при изучении вопросов безопасности жизнедеятельности; создание материально-технической базы для повышения эффективности самообразования и структурирование самой методики формирования самообразования.

Нами установлено, что значимость первого направления у учащихся старших классов с возрастом значительно повышается с 38% в девятом классе до 40% в одиннадцатом, что свидетельствует о повышении ответственности учащихся к учебному процессу и повышению их взрослости при постоянном показателе позитивного отношения к самостоятельному получению знаний (18-20%). Большое значение имеет и создание педагогических условий направленных на формирование умений самообразования (18-22%). Создание материально-технической базы для повышения эффективности самообразования (учебная, научная и методическая литература, компьютерные, технические средства и другое) играет большое значение и занимает в методике от 10 до 12%. Структурирование новой методике также обеспечивает высокую эффективность учебного процесса по основам безопасности жизнедеятельности (5-10%).

Результаты учебного процесса подтвердили высокую эффективность применения методики самообразования на уроках безопасности жизнедеятельности.

Перспективными направлениями в области самообразования на наш взгляд являются следующие виды деятельности:

- разработка методических рекомендаций по формированию методики самообразования в области безопасности жизнедеятельности;

- разработка механизма стимулирования учащихся в области безопасности жизнедеятельности;
- создание программ развития социально значимой (с точки зрения обеспечения безопасности) личности;
- разработка концепции воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- разработка программ духовно-нравственного воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- развитие психолого-педагогических технологий формирования качеств личности безопасного типа.

Таким образом, подводя итоги о роли самообразования в становлении будущего учителя безопасности жизнедеятельности, можно сделать вывод о том, что данный аспект образовательной деятельности несомненно важен и играет огромную роль в повышении профессиональной компетентности педагога.

Список литературы

1. Брызгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки – Веди. 2012. С. 310-312.
2. Бурцева И.В. Актуализация человеческого потенциала лиц пожилого возраста как результат самообразовательной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Пермь: Меркурий. 2011. Т.2. С. 164-166.
3. Зборовский Г.Е. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. 1997. №10. С. 7-10.
4. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. 2010. №4. С. 158-162.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Иванов В.М.

профессор кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
д-р с.-х. наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

Носков О.И., Кирпиченко Е.В., Карачаева О.М.

магистранты кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной культуры будущих учителей по основам безопасности жизнедеятельности на основе развития мотивации безопасной жизнедеятельности, воспитания личности безопасного типа, привития знаний, умений и навыков, морально-психологической подготовки и освоения информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: педагогическая культура, психология, мотивация, принципы, безопасность, самовоспитание, компетентность,

Педагогическая культура рассматривается нами как важная часть общей культуры преподавателя, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике профессиональной деятельности. Это интегративное качество личности педагога, условие и предпосылки эффективной педагогической деятельности, показатель профессиональной компетентности педагога [1, с. 152].

Содержанием профессионально-педагогической культуры учителя по основам безопасности жизнедеятельности является система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций по обеспечению безопасности человека [2, с. 7].

В этой связи, основными составляющими технологии формирования культуры безопасности жизнедеятельности на наш взгляд являются:

- развитие мотивации безопасной жизнедеятельности;
- воспитание личности безопасного типа;
- привитие знаний, умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности;
- морально-психологическая подготовка;
- пропаганда знаний в области безопасности жизнедеятельности;
- информационное воздействие с использованием технических средств массовой информации, информационно-коммуникационных технологий.

Весомая значимость профессиональной культуры в деятельности современного педагога и определили проблему нашего исследования.

Основными принципами формирования мотивации безопасной жизнедеятельности у учащихся являются:

- обеспечение сбалансированности требований (правовых, социальных, технических и др.) и возможностей человека по обеспечению безопасности жизнедеятельности;
- представление качеств личности безопасного типа, практических умений по обеспечению безопасности жизнедеятельности, значимых качеств в виде факторов, имеющих в настоящее время жизненно важный смысл. От их наличия или отсутствия зависит не только уровень социальной значимости, но прежде всего здоровье и жизнь самого человека и близких ему людей;
- развитие познавательного интереса к вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности за счет стимулов социальной и личной значимости, новизны, проблемной подачи и организации самостоятельного поиска необходимой информации в области безопасности жизнедеятельности;
- максимальный учет интересов, способностей, склонностей, ценностных ориентиров, уровня полученных знаний и умений каждого учащегося, коллективов классов, отдельных групп при формировании культуры безопасности жизнедеятельности.

Указанные принципы имеют общий характер и применимы к любой из рассмотренных составляющих технологии формирования культуры безопасности жизнедеятельности [5, с. 160].

Основной целью воспитания личности безопасного типа является формирование качеств личности, направленных на безопасное поведение в окру-

жающем мире. Педагогической практикой установлено, что наиболее эффективен процесс воспитания для подрастающего поколения в период активного развития личности, становления характера, формирования взглядов, убеждений, мотивов и ценностей. В указанный период основными задачами воспитания являются:

- для детей дошкольного возраста – привитие норм безопасного поведения в окружающей обстановке;
- для учащихся общеобразовательных учреждений – формирование ответственного, уважительного отношения к собственной безопасности и безопасности других людей, бережного отношения к окружающей среде, осознание приоритета обеспечения безопасности во всех сферах деятельности.

Особую роль в формировании качеств личности, направленных на бережное отношение к окружающему миру, людям, играет духовно-нравственное воспитание. Основы этого воспитания связаны с традициями народа, близкими духовными ориентирами. С утратой данных показателей и связан кризис культуры «когда люди теряют духовные ориентиры, когда нравственная почва уходит у них из-под ног, когда они порывают с вечными ценностями и начинают погоню за сиюминутными ценностями».

Высшим уровнем воспитания безопасного типа личности является самовоспитание. Под ним понимается активная, целеустремленная и регулярная деятельность учащихся по систематическому развитию у себя положительных и устранению отрицательных качеств, влияющих на позитивное отношение к вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности и соответствующую практическую деятельность. В ходе самовоспитания все стороны личности (убеждения, мировоззренческие позиции, чувства, воля, привычки, черты характера, другие личностные качества, конкретные результаты деятельности и поведения) становятся предметом постоянного анализа, изучения и изменения.

Привитие знаний, умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности осуществляется в основном через обучение, воспитание, а также через самообразование, средства массовой информации, общественно-трудовую деятельность.

Основными организационными принципами обучения в области ГО и защиты от ЧС, вытекающими из положений федеральных законов «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера 1994 года», «О гражданской обороне» и других нормативно – правовых актов, являются всеобщность, непрерывность и комплексность обучения. Принцип всеобщности предполагает обучение всех категорий населения, в том числе и школьников, независимо от их возраста, национальности, рода деятельности и других факторов. Непрерывность обучения связана с поэтапным формированием знаний, умений и навыков на протяжении всего процесса обучения в школе, всей жизни, начиная с детского возраста. Комплексность обучения заключается, с одной стороны, в обучении защите от всего спектра возможных опасностей современного мира, с другой – в учете задач, возлагаемых на различные категории обучаемых в области ГО и защиты от ЧС [3, с. 145].

Обучение в указанной области осуществляется в рамках Единой системы подготовки населения в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций. Данная система представляет собой государственную структуру, объединяющую совокупность программ обучения в области ГО и защиты от ЧС, сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления подготовкой населения в целях всеобщего, непрерывного и комплексного обучения населения способам защиты от опасностей, возникающих при чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера [4, с. 14].

Важнейшую роль в привитии знаний, умений и навыков играет самообразование личности, представляющее собой целеустремленную, самостоятельную работу по обновлению и совершенствованию имеющихся знаний, умений и навыков с целью достижения желаемого уровня компетентности в области безопасности жизнедеятельности. Благодаря самообразованию расширяется интеллектуальная сфера личности, развивается аналитическое мышление, идет активный процесс накопления знаний.

Под морально-психологической подготовкой понимается деятельность по формированию у школьников качеств, позволяющих успешно переносить значительные моральные, физические нагрузки, сохраняя психологическую устойчивость в условиях ЧС и опасностей, возникающих при ведении военных действий или вследствие этих действий.

В качестве элементов морально-психологической подготовки можно выделить уровень сознательности и убежденности в необходимости и важности действий по предупреждению и ликвидации ЧС, понимания задач, возлагаемых на различные группы населения, уверенность в эффективности применяемых средств и методов, эмоционально-волевую устойчивость, способность противостоять реальной опасности.

Анализ показывает, что наиболее эффективными, с точки зрения формирования культуры безопасности жизнедеятельности, являются также современные информационно-коммуникационные технологии. Программно-аппаратной базой их реализации являются компьютерные системы, локальные и глобальные компьютерные сети, технические средства массовой информации и телекоммуникации. С их использованием информация представляется в виде мультимедийных продуктов, обучающих, игровых и тестирующих компьютерных программ, видеороликов, информационных сообщений, электронных плакатов.

Высококачественный видеоряд, динамичные анимационные фрагменты, профессиональное дикторское сопровождение, мультимедийное представление информации – все это комплексно воздействует на органы чувств учащегося, вызывает интерес, влияет на его эмоционально-чувственную сферу, развивает устойчивые эмоциональные отношения к окружающему миру, подсознательно воздействует на мотивацию поступков. Данные технологии формируют у людей способность объективно оценивать уровень и характер угроз, анализировать возможные последствия их реализации, повысить готовность противостояния им. По оценкам специалистов внедрение рассматриваемых технологий позволит вдвое сократить количество безвозвратных

потерь населения в опасных и чрезвычайных ситуациях за счет повышения культуры безопасности жизнедеятельности.

Очевидно, что для целенаправленной, с единых научно-методических позиций, комплексной деятельности по массовому внедрению этих технологий необходимо системное объединение кадровых, технических, программных и информационных ресурсов.

Социальный эффект от развития культуры безопасности жизнедеятельности, эффективности практических навыков будет обусловлен:

- повышением уровня образованности учащихся в области безопасности жизнедеятельности;
- усилением сплоченности общества перед природными, техногенными и иными опасностями, стиранием социальных различий между различными группами населения;
- повышением уровня духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи;
- повышением имиджа государства, государственных служб, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности населения.

Кроме этого, эффект от развития культуры безопасности жизнедеятельности учащихся будет связан с развитием науки, передовых наукоемких информационных технологий.

На основе анализа результатов исследований по проблеме формирования профессиональной культуры нами были определены показатели, характеризующие профессиональную культуру учителя по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» (рисунок).

Показатели профессиональной культуры учителя по основам безопасности жизнедеятельности

1. Гуманистическая направленность.
2. Психолого-педагогическую компетентность.
3. Образованность в области предмета.
4. Владение педагогическими технологиями.
5. Опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность.
6. Культура профессионального поведения.
7. Способность к самообразованию и саморазвитию.
8. Наличие волевых качеств: целеустремленности, ответственности, настойчивости, решительности, уверенности в себе.

Рис. Показатели профессиональной культуры учителя по основам безопасности жизнедеятельности

Выявленные показатели профессиональной культуры учителя безопасности жизнедеятельности могут служить ориентиром в процессе ее формирования по профессиональной подготовке будущих педагогов данного направления.

Список литературы

1. Абрамова С.В. Методологические основы подготовки специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С.165.
2. Ахромова А.Г. Организационно-методические аспекты профессиональной педагогической практики по специальности «Безопасность жизнедеятельности // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. Ставрополь: СГУ. 2014. С. 6-10.
3. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие // М.: Педагогическое общество России. 2014. 192 с.
4. Гафнер В.В. Профессиональная компетентность учителя ОБЖ как психолого-педагогическая проблема // Основы безопасности жизнедеятельности. 2014. № 9. С. 15-17.
5. Грунт Е.В. Факторы формирования профессиональной культуры педагогов высшей школы. Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования // Материалы XI международной конференции. Екатеринбург. 2008. С. 178-180.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Иванов В.М.

профессор кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
д-р с.-х. наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет,
Россия, г. Ставрополь

Носков О.И., Величкин М.И., Самко А.О.

магистранты кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматриваются вопросы внедрения результатов исследований по мотивации учебной деятельности, практико-ориентированному обучению и воспитанию учащихся на основе системы ценностей на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Основным условием успешного внедрения достижений педагогической науки в практику являются новые разработки, которые несут перемены, обеспечивающие существенное прогресс образования.

Ключевые слова: методика, мотивация, ценности, внедрение, квалификация, образование, воспитание, эффективность.

За последние годы заметно расширяются и укрепляются связи педагогической науки с практикой, все ощутимее становится ее влияние на качество работы школы, более глубоко изучается и обобщается передовой опыт, повышается научная достоверность рекомендаций учителям и органам образования. Безусловно, не все вопросы, волнующие школьную практику, решаются педагогической наукой своевременно и с надлежащей полнотой. Од-

нако если бы все то, что сделано мировой прогрессивной педагогической наукой и практикой школы, доходило до каждого учителя, то многие трудности учебно-воспитательной работы были бы преодолены [1, с. 85].

Научно-педагогические исследования внедряются успешно, если они ведутся соответственно запросам практики и даже опережают практику, вытекают из перспектив развития общества и его требований к содержанию, новым образовательным технологиям, методам обучения и воспитания подрастающего поколения [4, с.20]. Из этого следует, что первым условием успешного внедрения достижений педагогической науки в практику являются научно – обоснованные поиски исследовательских работ, в основу которых должно быть положено прогнозирование с учетом демократических перемен, социально-экономических и педагогических явлений, обеспечивающих существенное опережение практики образования.

Вторым условием внедрения достижений педагогической науки в практику следует считать четкое разграничение научно-исследовательских работ (по их характеру и месту в развитии науки и обогащении школьной практики) на теоретические, прикладные и научные разработки. К этим видам теоретических работ нельзя предъявлять одинаковые требования в отношении внедрения их в практику.

Сложность внедрения результатов научно-педагогических исследований и передового педагогического опыта состоит в том, что эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от множества показателей, учесть которые исследователю не всегда удается. Поэтому в процессе исследования важно проверить рабочую гипотезу, показать на примере учебно-образовательного процесса эффективность той или иной педагогической разработки.

Целью наших исследований явилось изучение эффективности внедрения результатов научных работ в учебно-воспитательный процесс учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности».

Для того чтобы ученик по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели практическую значимость. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов [6, с. 172].

Разработка проблемы мотивации в современной психологии связана прежде всего с анализом источников активации человека, побудительных сил его деятельности, поведения, с поиском ответа на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет.

Нами выявлено четыре основных мотива, побуждающих школьников учиться. Это интерес к предмету, у школьников 9 класса он занимает 17%, у десятиклассников и одиннадцатиклассников по 19%. В исследованиях выяв-

лено небольшое увеличение данного показателя с возрастом учеников. Вторым мотивом, который побуждает школьников учиться – это организация учебного процесса. Он не изменяется с возрастом и составляет 46-47%. Третий показатель – сознательность ученика, он увеличивается и составляет 24, 26 и 30% у школьников представленных классов. И последний показатель – принуждение, динамично уменьшающийся с возрастом – 12, 9 и 5%.

Оценка результатов мотивации учащихся показала, что отличных оценок по основам безопасности жизнедеятельности школьники 9, 10 и 11 классов получили больше, чем в не мотивированных классах на 3-4%, хороших оценок также больше на 3-4%.

Установлено что, методика формирования у учащихся положительной мотивации к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности должна включать в себя планирование и реализация высококачественных педагогически – информационных воздействий, взаимосвязанных и ориентированных на достижение конкретных целей и освоение конкретных действий в области безопасности жизнедеятельности.

В современных условиях процесс обучения в первую очередь должен проявляться в развитии внутренней мотивации учащихся, раскрытии их способностей и познавательного интереса при формировании жизненно важных, практически востребованных знаний и умений, что позволяет учащимся успешно адаптироваться к жизни и быть активной, творческой личностью [2, с. 155].

Результаты внедрения практико-ориентированного обучения на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» показали, что отличных знаний при использовании данного метода добились 29% десятиклассников и 31% учеников 11 класса, по сравнению с контролем соответственно – 24 и 25%. Хорошие знания получили 42% десятиклассников и 41% учеников 11 класса, а в контрольных группах соответственно – 32 и 35%.

Таким образом, практико-ориентированное обучение повышает эффективность образования, способствует приобретению новых знаний и формирование практического опыта их использования при решении конкретных жизненно важных задач.

Современные социальные изменения в Российской Федерации открывают возможность осознания обществом целей и задач развития, определения системы ценностей, влияющих на все стороны жизни общества. Поэтому успешное развитие личности будет зависеть от определения системы ценностей, на которых будет идти воспитание школьников в современной школе [3, с. 45; 5, с. 40].

Результаты внедрения новой методики воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей (духовно-нравственных, культурных, интеллектуальных) показали следующие результаты. Ученики опытной группы (где применялась новая методика воспитания) превосходили учеников кон-

трольной группы по таким важным показателям как стремлении приобрести хорошую профессию на 6%, стать образованным на 8%, готовности к самостоятельной жизни на 8%, но уступали им по следующим показателям: желание стать богатым, быть не хуже других, утвердиться среди близких людей.

Учащиеся, в группах которых применялась новая методика воспитания, показывали лучшие знания по русской культуре, истории, ориентировались в жизни на идеалы. Они меньше совершали безнравственные поступки, имели более высокие показатели по учебным дисциплинам, были более культурными и воспитанными как в стенах школы, так и вне школы.

Установлено, что методика воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей (духовно-нравственных, интеллектуальных и культурных) способствует формированию у учащихся патриотических, нравственных принципов, стимулирует повышению качества подготовки выпускников школ и повышает их культурный уровень.

Внедрение результатов научно-педагогических исследований в области безопасности жизнедеятельности в учебно-воспитательный процесс зависит от многих факторов: качества образовательной среды, квалификации педагогов, условий образовательного процесса, наличие учебно-методической и учебно-материальной базы.

Научно-педагогические исследования внедряются успешно, если они ведутся соответственно запросам практики и даже опережают её, вытекают из перспектив развития общества, новым образовательным технологиям, методам обучения и воспитания подрастающего поколения. Из этого следует, что основным условием успешного внедрения достижений педагогической науки в практику являются новые разработки, которые несут перемены, обеспечивающие существенное прогресс образования.

Список литературы

1. Абаскалова Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГПУ. 2004. 96с.
2. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России. 2004. 192с.
3. Гаврилюк В.В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 44-50.
4. Гежа А.Г. Особенности структуры социальных ценностей студенческой молодежи как социально-деятельностной группы обществ // Известия Вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2007. № 2. С. 27-31.
5. Есина Е.А. Психолого-педагогические условия патриотического воспитания студенческой молодежи // Высшее образование сегодня. 2008. № 8. С. 39-41.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение. 1990. 192 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СЛЕДСТВЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Иванова Е.С.

доцент кафедры педагогики и социальной психологии, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются различные аспекты качества профессиональной подготовки курсантов следственной специализации в образовательных организациях МВД России. Обсуждаются организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное управление качеством профессиональной подготовки.

Ключевые слова: управление качеством, профессиональная подготовка, условия управления качеством.

Сегодня качественное образование играет главную роль в обеспечении социальной и экономической стабильности, повышении инновационного потенциала развития стран и регионов. Образовательные организации действуют в непрерывно развивающейся конкурентной среде. Повышение конкурентоспособности образовательной организации зависит от качества осуществляемого образовательного процесса, который удовлетворяет потребности человека в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, являющимся основами для формирования всесторонней личности.

Для правильного понимания сути проблемы следует определить ее категориальный аппарат. Одним из центральных понятий рассматриваемого вопроса является категория качества. Существует целый ряд современных определений качества, развиваемых в рамках новых наук – квалиметрии и квалитологии. Наиболее распространенным является следующее определение качества: качество – совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности [1]. Но качество образовательного процесса не сводится к отдельным его свойствам, а характеризует его как целостный объект. И под качеством профессиональной подготовки курсантов следственной специализации следует понимать интегральное свойство, которое определяет способность системы профессиональной подготовки удовлетворять существующим и потенциальным нуждам следственной практики и требованиям государства по подготовке высококвалифицированных специалистов-следователей для органов внутренних дел.

Следующей центральной категорией для обсуждаемой темы является категория управления. Управление в широком смысле – это общая функция управленческих систем, обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание функционирования, реализующая развитие системы. Управлением в узком смысле называют сами организационные структуры и административные органы, подразделения, осуществляющие управленческие функции [2].

Можно сказать, что управление качеством профессиональной подготовки курсантов следственной специализации это целенаправленная, комплексная и

согласованная деятельность руководства, научно-педагогического состава и обучающихся по реализации влияния на образовательный процесс в целях достижения соответствия качества профессиональной подготовленности выпускников образовательных организаций МВД России нормам, установленным Федеральными государственными требованиями в сфере высшего образования при рациональном использовании времени, условий и средств.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное управление качеством профессиональной подготовки курсантов следственной специализации в образовательных организациях МВД России. Такими условиями являются:

- научно-методическая обеспеченность системы управления качеством профессиональной подготовки, выявление закономерностей и принципов управления и возможность их реализации в деятельности образовательных организаций МВД России;

- углубление воспитательных и развивающих аспектов профессиональной подготовки;

- внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий, которые приводят к его качественному обновлению;

- включенность научно-педагогического состава образовательных организаций МВД России в инновационную деятельность, стимулирование и поддержка со стороны администрации образовательных организаций стремления педагогов к совершенствованию профессионального мастерства, повышение личной ответственности педагога за качество результатов образования;

- создание Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, отражающих специфику подготовки специалистов для органов внутренних дел и определяющих нормативные требования к качеству результатов профессиональной подготовки курсантов и слушателей следственной специализации;

- улучшение механизмов аккредитации образовательных организаций МВД России.

Проблема обеспечения необходимой оперативности, полноты и точности информации об изменениях качественных характеристик профессиональной подготовки и результативности управления ей обуславливает необходимость построения эффективной системы мониторинга, позволяющего получить адекватный аппарат диагностики для оценки качества профессиональной подготовки и осуществления прогноза ожидаемой успешности профессиональной деятельности выпускников образовательных организаций МВД России.

Список литературы

1. Гличев А.В. Основы управления качеством продукции. М.: РИА "Стандарты и качество", 2001. – 424 с.

2. Иванова Е.С. Повышение качества профессиональной подготовки курсантов следственной специализации в вузах МВД России : дис....канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 185 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Каранузов И.А.

заместитель командира 2 взвода 1 роты 1 батальона курсантов, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Статья посвящена проблемам введения компетентностного подхода в образовательный процесс военных вузов. Автором рассматриваются теоретические основы формирования компетентности: сущность компетенций и компетентностного подхода, его роль в подготовке офицера войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: компетентностный подход, образовательный процесс, компетенция, войска национальной гвардии Российской Федерации.

В настоящее время ключевым моментом при переходе на уровневую систему высшего профессионального образования, реализуемую в рамках Болонского процесса, является введение компетентностного подхода в оценке качества результатов образования, положенного в основу разработки Федеральных государственных образовательных стандартов [5, с. 347].

В системе подготовки офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации – компетентностный подход опирается на такие понятия, как «компетенция» и «компетентность».

Следует пояснить, что содержание понятия «компетентность» значительно шире таких понятий, как «знания» или «умения», или «навыки». Следует различать термины «компетентность» и «компетенция» [2, с. 6]. Проводя различие между данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученности), в то время как компетенция – это компетентность в действии. При этом выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать.

Сегодня «компетенция» выступает в качестве основополагающего понятия модернизации содержания образования, так как объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности культуры. Компетентностный подход к образованию не отрицает необходимости формирования знаниевой базы (компетентности), речь идет о компетенции как интегральном результате данного процесса [1, с. 123].

Как отмечают специалисты, «построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает:

- постановку образовательных целей в контексте развития у курсанта способности самостоятельно решать проблемы в сфере профессиональной деятельности;

- отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе, который опирается на целостное представление о совокупности учебно-профессиональных задач;

- организацию образовательного процесса, которая направлена на создание условий для формирования у курсантов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности;

- оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности курсанта [6, с. 84].

В российских реалиях компетенция – это определенное требование к подготовке специалистов, а компетентность – это степень освоения данной компетенции конкретным специалистом в зависимости от его личностных характеристик.

Компетентностный подход к обучению курсантов, конечно, меняет современные образовательные цели. Российское военное образование до настоящего времени основывалось на фундаментальности знаний и подготовке специалистов широкого профиля, что привело, по сути, к дефициту практико-ориентированных кадров [2, 3]. Сегодня приоритеты смещаются в пользу узких специалистов, практически подготовленных, способных к быстрой адаптации к профессиональной деятельности, обладающих умением креативно мыслить. Однако реалии таковы, что большинство выпускников к этому не готово. Отчасти этим и обусловлено введение компетентностного подхода в российскую систему образования. Именно поэтому компетентностный подход, предполагающий взаимообогащение и тесную взаимосвязь теории и практики, должен стать базисом проектирования национальной модели подготовки специалистов.

В настоящее время одной из задач высшей школы является определение требований к качеству подготовки специалистов с позиции результатов образования, оцениваемых государством, обществом и командованием воинских частей [4, с. 416]. Для качественной подготовки выпускников нужно создать систему оценки компетенций, учитывающую, с одной стороны, запросы войск национальной гвардии, а с другой – целевые ориентиры образования в военных вузах.

Список литературы

1. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12.
2. Зайцев Н.Н. Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с.

3. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2013. №5. С.1993.

4. Утюганов А.А. Костоусов А.Г. Развитие ценностей при реализации компетентностного подхода в военном вузе // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. А. Куценко; Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск, 2014. С. 415-418.

5. Фролова Л.В. Образовательный процесс в военном вузе и педагогические условия реализации компетентностного подхода // Новое слово в науке: перспективы развития. 2016. № 1-7 (7). С. 346-350.

6. Фролова Л.В. Военное и гражданское образование: общее и особенное // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7-5. С. 81-86.

РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА С УЧЕБНИКОМ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА И ЭТИКЕТ»

Климченко И.В.

доцент кафедры муниципального управления и социального сервиса,
канд. пед. наук, доцент, Государственный социально-гуманитарный
университет, Россия, г. Коломна

В статье работа студентов ВУЗа с учебником рассматривается в рамках компетентностного подхода. Выполнение студентами заданий по учебнику при подготовке их к семинарским занятиям по курсу: «Профессиональная этика и этикет» способствует развитию их общекультурных и профессиональных компетенций, а также творческих и познавательных способностей.

Ключевые слова: компетенции, творческие способности.

Конкурентоспособность современного специалиста сферы сервиса зависит от уровня сформированности компетенций. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата), реализация компетентностного подхода подразумевает целенаправленное «формирование преподавателем ВУЗа у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций при изучении ими конкретных дисциплин» [3, с. 6].

Процесс изучения дисциплины: «Профессиональная этика и этикет» направлен на формирование и развитие у студентов:

общекультурных компетенций:

- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-4);

профессиональных компетенций:

- готовность к организации контактной зоны предприятия сервиса (ПК-1);
- готовность к работе в контактной зоне с потребителем, консультированию, согласованию вида, формы и объема процесса сервиса (ПК-11).

Формированию общекультурных и профессиональных компетенций у студентов ВУЗа в ходе изучения ими курса «Профессиональная этика и этикет» способствует выполнение заданий с учебником при подготовке к семинарским занятиям. Приведем примеры таких заданий для разных тем.

Тема: «Этика в системе гуманитарного знания и духовной культуры».
Задание 1. На основе текста учебника дайте сравнительную оценку понимания нравственности у Мишеля де Монтеня, Иммануила Канта, Иогана Готлиба Фихте, Георга Вильгельма Фридриха Гегеля, Людвига Фейербаха, Карла Маркса и Фридриха Энгельса, Н. Г. Чернышевского, К. П. Победоносцева [2, с. 19-31].

Тема: «Универсальные понятия и категории этики».

Задание 1. Заполнив все пробелы, составьте сводную (обобщающую) таблицу «Универсальные категории этики» по материалу учебника [2, с. 36-54].

Таблица

Универсальные категории этики

| Категории этики | Характеристика | Мыслители. Проблематика. |
|-----------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1.... | Эта категория связана со стремлением человека к самостоятельному проявлению воли | - |
| 2.... | Это и категория этики и характеристика личности, показывающая целостность личности. Это и соответствие моральной деятельности человека его долгу. | - |
| 3.... | Категория этики, оцениваемая как состояние длительной радости. | Основы учения об этой категории мы находим у эпикурейцев, стоиков, скептиков. |
| 4.... | 1. Это принцип, регулирующий взаимоотношения между людьми как членами общества по поводу распределения общественных ценностей (свобода, доходы, знаки престижа и уважения). Эта категория отражает соотношение между ролью отдельных людей (организаций, социальных групп) в жизни общества и их социальным статусом; между деянием и воздаянием (преступление и наказание); достоинством человека и его вознаграждением; правами и обязанностями. 2. Эта категория имеет и экономический характер. 3. Это принцип индивидуального поведения человека, но предполагает соблюдение им прав другого человека. | Аристотель: существует два вида этой категории (распределительная и связанная с обменом). Лафарг: должна быть воздающая ... (необходимо наказание за нарушение норм человеческого общежития). Х. Ортеги-и-Гасет: моральные ценности аристократии можно противопоставить жизненным ориентирам массового человека. Проблематика: прав и морали общества; аристофобия. |
| 5.... | 1. Это общественная необходимость, выраженная в нравственных требованиях в такой форме, в какой они выступают перед определенным индивидом. 2. Это отношение индивида к обществу, при этом индивид выступает как активный носитель определенных моральных обязанностей перед обществом, который осознает их и реализует в своей деятельности. | И. Кант: источник... в нравственном законе. Проблематика: Кто должен определять нравственный закон? |

| 1 | 2 | 3 |
|-------|--|-----|
| 6.... | 1. Это категория этики, характеризующая способность индивида осуществлять моральный самоконтроль, самостоятельно определять для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков. 2. Это и выражение нравственного самосознания человека (положительные эмоции при «спокойной совести», либо угрызения совести). Через совесть человек судит о.... | ... |
| 7.... | Это и категория этики и понятие морального сознания, раскрывающее отношение человека к себе и отношение к нему со стороны общества в увязывании с конкретным общественным положением человека, родом его деятельности и признаваемыми за ним заслугами (...требует от человека оправдывать ту репутацию, которой обладает он сам или профессиональное сообщество к которому он принадлежит). | - |
| 8.... | Категория этики, которая означает особое моральное отношение человека к нему со стороны общества, в котором признается ценность индивида. Поддержка...помогает человеку совершать нравственные поступки. | - |
| 9.... | Эта категория этики показывает проявление любви и уважения к людям. | - |

Тема: «Универсальные понятия и категории этики».

Задание 2. Изучив по материалу учебника характеристики категорий этики:

- приведите примеры их проявления в обыденной жизни современного человека;

- приведите конкретные примеры проявления категорий этики в профессиональной деятельности специалиста сервиса. Речь идет о достоинстве, гуманизме, совести, долге, чести, счастье, справедливости, ответственности, свободе.

Тема: «Универсальные понятия и категории этики».

Задание 3. Составьте профессиональный этический кодекс для специалиста сферы сервиса с учетом всех категорий этики.

Темы: «Дистанционное общение»; «Этикет делового человека».

Задание 1. Подготовьте к семинарскому занятию презентацию с помощью мультимедийной компьютерной программы Power Point, используя материал учебника [1, с. 206; 217; 218; 300; 307]. Презентация должна отвечать следующим требованиям:

1. Содержание должно быть четко структурировано.
2. Объем может содержать 10 – 12 слайдов.
3. Минимальное использование текста.
4. Включение в презентацию только небольших схем и таблиц.

Темы презентаций:

1. Речевые стандарты при общении с гостями в гостинице.

2. Этикет телефонных переговоров в гостинице.
3. Внешний облик делового человека.
4. Составление объявлений об имеющейся вакансии на предприятии сервиса.
5. Правила составления резюме для устройства на работу на предприятие сервиса.
6. Визитная карточка делового человека.
7. Этикет деловых приемов.

Тему презентации каждый студент выбирает самостоятельно.

Выполнение студентами ВУЗа вышеприведенных заданий при работе с текстом учебника способствует:

- формированию общекультурных и профессиональных компетенций при изучении дисциплины «Профессиональная этика и этикет»;
- углублению и систематизации знаний в рамках конкретных тем курса;
- умению выделять главное, проводить анализ и сравнение, а также структурирование информации на основе работы с текстом специальной литературы;
- формированию навыков работы на компьютере при выполнении презентации;
- развитию творческих способностей;
- применению знаний и умений в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Кибанов, А. Я., Захаров Д. К., Коновалова В. Г. Этика деловых отношений / Под ред. А. Я. Кибанова. М. : ИНФРА-М, 2013. 383 с.
2. Одинцова О. В. Профессиональная этика. М. : Издательский центр «Академия», 2012. 144 с.
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.01 сервис (уровень бакалавриата). – URL:<http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/93>. (дата обращения: 20.12.2015).

РЕЛЕВАНТНОСТЬ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПЛАНЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Князева О.В.

доцент кафедры теории и практики перевода, канд. пед. наук, доцент,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

Вартанова Л.Р.

доцент кафедры теории и практики перевода, канд. пед. наук, доцент,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматриваются подходы к определению понятия «европейская идентичность», а также ее роль в формировании социокультурной составляющей переводческой компетенции. Знание социально-культурных факторов, правильное понимание европей-

ской идентичности, играет решающую роль в формировании фоновых знаний переводчика, без которых невозможна адекватная интерпретация речевых высказываний и которые являются базовыми для выбора стратегии перевода.

Ключевые слова: переводческая профессиональная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, идентичность, европейская идентичность.

Особенности языковой политики современного этапа развития общества обуславливают специфику лингвистического образования в целом и подготовки переводчиков, в частности. Все большую актуальность приобретает проблема качества переводческого образования, которое, в свою очередь, неотделимо от процессов формирования и практического закрепления переводческих компетенций. Профессиональная подготовка переводчиков заключается в развитии целого ряда компетенций, основанных на совокупности способностей, знаний и умений осуществлять перевод как эффективный опосредованный акт коммуникации. Интеграция в учебный процесс задач по развитию компетенций требует их обоснованной стратификации и определения таких стратегий обучения, при которых овладение иностранным языком и развитие навыков перевода были бы оптимально согласованы относительно целеполагания и возможностей обучаемого [1, с. 22] в контексте соответствующего социокультурного пространства.

Современные переводоведы, выделяя разные составляющие переводческой компетенции, сходятся в том, что это умение многогранно и складывается из нескольких аспектов. Вслед за В.Н. Комиссаровым, мы выделяем следующие компоненты переводческой компетенции: языковая компетенция, текстообразующая компетенция, коммуникативная компетенция, техническая компетенция, а также личностные характеристики переводчика [3], дополняя данную классификацию социокультурной компетенцией генерализованного плана

Особое место в профессиональной компетенции переводчика занимает его коммуникативная компетенция. В отличие от обычных коммуникантов коммуникативная компетенция переводчика носит сопоставительно-динамичный характер. Это не только способность инферировать смысл, но и умение сопоставлять инференциальные способности представителей двух языковых коллективов и делать выводы о необходимости изменения языкового содержания высказывания в переводе, чтобы обеспечить возможность необходимых выводов о его полном смысле. Говоря о коммуникативной компетенции переводчика, следует сделать акцент на ее межкультурной составляющей. Межкультурная коммуникативная компетенция переводчика касается сфер знаний, эмоций, норм поведения, особенностей национальной культуры, умение учитывать межкультурные различия при работе с представителями других стран. Важно осознавать, что различия между культурами имеют комплексный характер, в связи с чем релевантным оказывается развитие гибкого мышления, которое будет способствовать пониманию законо-

мерностей системы, использованию скорее широких, чем узких категорий интерпретации, поможет избежать поверхностного понимания проблемы. «Переводчик бывает одним из первых и самых активных непосредственных участников сравнительно-сопоставительной оценки взаимодействующих культур. Вот почему одним из самых главных его качеств должна быть высокая культура общения, терпимость к вариативности культурных норм и ценностей» [6, с. 40].

Несомненно, что основу межкультурной коммуникативной компетенции составляет общая культурная компетенция, иноязычная социокультурная компетенция и кросскультурная компетенция. Социокультурная компетенция, наряду с лингвистической, предметной, социолингвистической, дискурсивной и личностной, входит в число базовых компетенций, свидетельствующих об уровне профессиональной подготовленности переводчика. Под социокультурной компетенцией понимается способность учитывать в иллокутивных актах общения особенности страны, культуры, менталитета, истории народа, язык которого изучают и с представителями которого идет общение [5]. Она включает три блока знаний:

- лингвострановедческие (знание лексических единиц с национально-культурной семантикой, а также умение использовать их в ситуациях межкультурного общения);

- социально-психологические знания (владение набором социо- и культурно обусловленных сценариев, национально-специфических моделей поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);

- культурологические знания (знание социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры).

Формирование социокультурной компетенции переводчика включает, таким образом, овладение особенностями социокоммуникации, национально-культурными нормами социокультурного поведения, речевым этикетом и ритуалами общения, особенностями национального достояния, в том числе, искусства, культурных ценностей, особенностями менталитета и национального характера народа.

Современные условия глобализирующегося поликультурного мира предъявляют новые требования к содержанию социокультурной компетенции устного и письменного переводчика. Сложные и зачастую противоречивые процессы поиска национально-культурной идентичности в условиях глобальной коммуникации и академической мобильности в мире усложняют социокультурный аспект деятельности переводчика, который предполагает его готовность к решению новых задач, связанных с поддержанием атмосферы сотрудничества и гармоничного межкультурного диалога в процессе общения представителей разных языков и культур, а также при необходимости к расширению своих ролевых функций и корректировке экстралингвистиче-

ских факторов коммуникации для ее успешной реализации в контексте диалога культур.

Проблема национально-культурной идентичности актуализирует понятие «европейская идентичность». Постоянный диалог, затрагивающий все формы взаимодействия в границах Европейского Союза, а также в рамках каждого из государств-членов – одна из важнейших задач внешней и внутренней культурной политики любого государства, что предполагает продвижение и активизацию понятия «идентичность» в общеевропейском контексте. Под идентичностью принято понимать представление человека о себе, формируемое при осознании собственной причастности к определенной социальной, политической, экономической, культурной, религиозной, профессиональной, языковой и т.д. группе, что можно считать свидетельством многоглойности данного понятийного феномена.

Некоторые исследователи постулируют множественность идентичностей, подразделяя их на естественные, не требующие организованного участия по их воспроизводству, и искусственные, постоянно нуждающиеся в организованном поддержании. К первым относятся такие идентичности, как этнические, расовые, территориальные (ландшафтные), общемировые, видовые. Ко второй категории причисляют такие идентичности, как национальные, профессиональные, договорные, конфессиональные, региональные, континентальные, сословные, классовые, коллективные. Некоторые идентичности носят контаминированный характер, например, гендерные [4].

На сегодняшний день не существует общепринятого определения понятия «европейская идентичность». Несомненно, что в данном случае имеется в виду коллективная идентичность, отнесение себя к определенной наднациональной общности, гражданское единство европейцев, при этом постулируется важность данного объединяющего феномена: «Европейская идентичность необходима для Европейского союза, чтобы избежать фрагментации, хаоса и конфликтов всякого рода (военных, социальных, экономических и политических) и содействовать достижению единства, солидарности, субсидиарности, согласия и сотрудничества» [7, с. 32].

Существует мнение, что говорить о европейской идентичности можно только в контексте политического и географического критериев, то есть, быть европейцем означает быть гражданином Европы. Но происходящее в наши дни формирование единого надгосударственного сообщества не гарантирует формирования общеевропейской идентичности. В данном случае важное место отводится культурно-цивилизованным и ценностным критериям. Несмотря на то, что Европу в настоящий момент характеризуют неоднородность культурного пространства и отсутствие языковой унификации, европейцев все же объединяет общность культурно-исторического развития, общеевропейские ценности, к которым относятся свобода личности, демократические нормы права, либеральная экономика, высокий эстетизм, этно-

культурализм. Европейец – это человек, ощущающий свою принадлежность к европейской культуре и разделяющий европейские ценности.

За европейской культурой закрепилось выраженное семиотическое (знаковое) значение, отраженное в концепции Макса Вебера [2]. По мнению социолога, культурой называется все то, что символизирует создание определенной общностью людей сущностей и значений, а также целевых установок. Такое понимание культуры, опирающееся не столько на единство и единообразие, сколько на единство и разнообразие, заложено в девизе ЕС («united in diversity»). Каждая из европейских стран имеет свою специфическую культуру, но, тем не менее, среди них можно наблюдать и ряд схожих черт, что отличает общеевропейскую культуру, например, от восточной, азиатской и т.д. Еще одним из важных системообразующих компонентов общеевропейской идентичности принято считать религиозную общность Европы, объединенной христианской верой и тем местом, которое занимают в жизни европейцев католическая и протестантская церкви.

Таким образом, знание социально-культурных факторов, правильное понимание европейской идентичности, осознание отличия «европейцев» от «неевропейцев», играет решающую роль в формировании фоновых знаний переводчика, без которых невозможна адекватная интерпретация речевых высказываний и которые являются базовыми для выбора стратегии перевода. Данная компетенция проявляется в ходе профессиональной деятельности переводчика, от нее зависит результативность перевода и успешность коммуникативного акта с представителями европейских языков и культур. Совершенствование данной компетенции происходит по мере профессионального роста переводчика в его практической работе.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: Опыт философско – методологического анализа // Педагогика, 2005, № 4. С. 19-27.
2. Беляева Е. Культурная интеграция как основная стратегия культурной политики Европейского союза. – МГПУ: Прометей. – 2012. – 180 с.
3. Комиссаров В.Н. Методические основы методики обучения переводу. – М.: 1997.
4. Малахов В. С. Идентичность // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Стёпин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. – ISBN 978-5-244-01115-9.
5. Петер ван Нюнен, Семенов А.Л. Диалог культур и концепции переводческого тандема // Перевод и переводческая компетенция (коллективная монография). – Курск: Изд-во РОСН, 2003. – С. 33-52.
6. Чичерина Н.В. Профессионально-ориентированное обучение гидов-переводчиков в старших классах гуманитарной гимназии (межкультурный аспект). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1996. – 16 с.
7. Delgado-Moreira J.M. Cultural Citizenship and the Creation of European Identity. URL: <http://www.sociology.org/content/vol002.003/delgado.html> (дата обращения: 21.03.2012).

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО В РАМКАХ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП

Колоколова П.А., Дулич В.В.

студенты, Шадринский государственный педагогический университет,
Россия. г. Шадринск

В статье подробно рассматривается методическая работа в детском саду, указывается ее понятие, функции, центральное звено. Предлагается организация взаимодействия специалистов ДОО в рамках проекта по созданию творческих групп, целью создания которых, является активное развитие творчества каждого воспитателя как субъекта педагогической, инновационной деятельности.

Ключевые слова: методическая работа, творческие группы детского сада, методический кабинет, профессиональное взаимодействие специалистов.

Методическая работа в детском саду – это целостная, основанная на достижениях науки и анализе затруднений педагогов, система мероприятий, направленная на повышение мастерства каждого педагога, на обобщение и развитие творческого потенциала отдельного педагога и всего педагогического коллектива, на достижение оптимальных результатов образования, воспитания и развития детей.

Центром всей методической работы ДОО является методический кабинет. Ему принадлежит ведущая роль в оказании педагогам помощи в организации воспитательно-образовательного процесса, в обеспечении их непрерывного саморазвития, повышении компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей. Методический кабинет – это копилка лучших традиций дошкольного учреждения, поэтому задача старшего воспитателя детского сада – сделать накопленный опыт живым, доступным, научить педагогов творчески переносить его в работу с детьми, так организовать работу этого методического центра, чтобы воспитатели чувствовали себя в нем, как в своем рабочем кабинете.

Организацию профессионального взаимодействия в рамках проекта по созданию творческих групп в детском саду можно разделить на несколько этапов.

На первом этапе проводится исследование, направленное на изучение условий, активизирующих творческую деятельность воспитателей на педсоветах и семинарах. Проводятся деловые и ролевые игры, тренинги, аукцион авторских игр др., на которых используются методы и формы организации педагогического взаимодействия. В результате такого общения должно возникнуть взаимопонимание между воспитателями, необходимое для развития творческого потенциала личности в коллективе.

В конце данного этапа проводится блиц-опрос с целью оценки эффективности интерактивных методов в развитии педагогического творчества воспитателей.

Вторым этапом организационно – управленческой деятельности методической службы ДООУ станет создание и организация работы творческих групп воспитателей и специалистов с целью содействия развитию творчества каждого воспитателя как субъекта педагогической, инновационной деятельности. Руководителями творческих групп могут стать педагоги с ярко выраженным новаторским духом, обладающие творческими способностями и умениями решать нестандартные задачи, первыми не только воспринимающие новое, но и сами активно создающие и разрабатывающие педагогические инновации. Работа в режиме малых творческо-исследовательских групп – одна из самых продуктивных форм обучения воспитателей ДООУ, так как в состав каждой группы входят педагоги с определенным уровнем развития творческого характера их профессиональной деятельности. Увлечённость одной проблемой, совместные исследования будут активизировать творческую деятельность педагогов по переводу их методической деятельности на самый высокий уровень – проектный, исследовательский.

В функции творческих групп, состоящих из нескольких воспитателей от 3-5 человек будут входить разработка и проведение мероприятий в масштабах детского сада (праздники, досуги, вечера; сюжетно-ролевые, спортивные игры и т.д.), а также последующий анализ выполнения поставленных задач и способов их решения.

Параллельно с функционированием постоянных творческих групп в ДООУ необходимо создать временные творческие объединения воспитателей из разных возрастных групп для углубленного изучения и успешной реализации образовательной программы детского сада. В течение учебного года эти временные творческие группы будут заниматься созданием практического материала для воспитателей по разным темам, оформлением практических пособий и методических рекомендаций для воспитателей на электронных носителях и в бумажном варианте.

В результате работы творческих групп произойдет повышение уровня развития творческого характера педагогической деятельности каждого воспитателя и всего педагогического коллектива детского сада и как следствие этого – повышение качества образования в ДООУ.

Список литературы

1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДООУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: Сфера, 2008. – 96 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Владос, 2008. – 236 с.
3. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДООУ / Л.С. Киселева и др. – М.: АРКТИ, 2006. – 96 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Владос, 2007. – 373 с.

СИСТЕМА ЗНАНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ И ЕЕ КАЧЕСТВА

Комарова Е.В.

доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии, канд. пед. наук,
доцент, Криворожский государственный педагогический университет,
Украина, г. Кривой Рог

На основании проанализированных подходов к пониманию сущности понятий «знание», «система знаний» сформулировано определение понятия «система знаний старшеклассников по общей биологии», выделены ее ключевые характеристики.

Ключевые слова: система знаний, виды знаний, общая биология, качества системы знаний старшеклассников по общей биологии.

Эффективность процесса обучения оценивается по конечному результату, то есть сформированности у учащихся системы знаний и умений ее использовать для решения теоретических и прикладных задач.

Одной из задач нашего исследования в рамках разработки теоретических и методических основ формирования системы знаний старшеклассников по общей биологии была дефиниция ключевого понятия, вынесенного в заголовок публикации.

Знание – это «продукт общественной материальной и духовной деятельности людей; идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира, природного и человеческого» [6]. Знание – это «особая форма духовного усвоения результатов познания, процесса отражения действительности, которая характеризуется осознанием их истинности» [3].

Из приведенных определений можно сделать вывод о существовании дуалистического подхода в науке к пониманию анализируемого понятия. С одной стороны, знания трактуются как объективно существующий общественно-исторический продукт. С другой – знания являются субъективным достоянием индивидуума, усваиваются в процессе его онтогенеза. Именно второй подход позволяет обоснованно утверждать, что категорию «знание» можно рассматривать как педагогическую, поскольку в процессе обучения, в том числе специально организованного (учебного процесса), осуществляется трансформация объективной информации, общественно-исторического опыта, зафиксированного в знаковой форме, в опыт субъективный, личностный.

Существуют различные подходы к классификации знаний. В частности, знания делятся на базовые и выводные из них [1, с. 82], аподиктические (аксиоматические) и гипотетические, знания-факты и знания-правила, знания – цели и знания-планы, знания-факты и знания-эвристики [1, с. 81], декларативные и процедурные [1, с. 77]. Классификация знаний, основанная на двух критериях, в частности обоснованности и применимости, позволяет выделить нормативное (сильно обоснованное и эффективное знание), эвристическое (слабо обоснованное и эффективное знание), догматическое (слабо обоснованное и неэффективное знание), паллиативное (слабо обоснованное и неэффективное знание) и неприменимое знание [1, с. 83].

Б. В. Всесвятский, подчеркивая системный подход к биологическому образованию, указывал, что биологические знания могут приобретать такие формы [2]: биологические представления, биологические понятия, биологические категории и научные идеи.

И. Я. Лернером знания как педагогическая категория на первом этапе усвоения трактуются как «осознанно воспринятая и зафиксированная в памяти объективная информация о тех или иных объектах действительности» [4, с. 9]. На последнем этапе усвоения знаний, то есть на этапе творческого их применения, знания – это «объективная информация об объекте, усвоенная до уровня осознания его внешних и внутренних связей, путей получения информации и готовности применить ее в знакомых и незнакомых ситуациях» [4, с. 9]. Такой объективной информацией являются виды знаний, которые делятся на термины и понятия, факты, законы, теории, методологические знания и оценочные знания [4, с. 9]. Система знаний, по мнению И. Я. Лернера, входит в содержание образования как один из компонентов, тремя другими есть опыт реализации способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционального отношения к миру [4, с. 12]. Указанные компоненты определенным образом связаны между собой, причем именно связи между компонентами содержания образования определяют качества знаний. Среди последних ученый выделяет такие, как системность и систематичность. Систематичность «характеризуется осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, то есть осознанием одних знаний как базовых для других, но при определенном, заданном угле зрения на эту совокупность» [4, с. 18]. Системность – это качество, которое «предполагает осознание личностью (учеником) знаний по их месту в структуре научной теории» [4, с. 22]. Подчеркивается, что систематичность совокупности знаний вариативная, а системность предполагает инвариантность роли того или иного знания. Ученики должны знать, что в данной системе знаний является основным положением, а что выводным [4, с. 18].

И. В. Малафеев выделяет три уровня иерархии знаний – науку как систему знаний, учебный предмет как систему знаний, систему знаний как собственное достояние ученика. Подчеркнем, что такой подход основывается на рассмотрении категории знания в объективном и субъективном смысле [5], на что было указано в начале работы.

В своем исследовании мы опираемся на следующее данное нами рабочее определение понятия «система знаний старшеклассников по курсу общей биологии» – это педагогически адаптированная система современных научных знаний об основных и общих для всех организмов закономерностях жизненных явлений.

При характеристике систем знаний характеризуются критериям их оценки. В соответствующей литературе даны детальные характеристики некоторых из них [1, с. 123; 5].

Какое значение имеют критерии оценки системы научного знания для методики обучения биологии? Ответ прост – эти критерии в полном объеме являются качествами и критериями оценки системы знаний учащихся, но не

ограничивается ними. Утверждаем, что соответствие системы учебного знания этим критериям является доказательством ее научности, свидетельством адекватного отражения связи наука – учебный предмет.

Нами выделены следующие качества системы знаний старшеклассников по курсу общей биологии: 1. Открытость. 2. Многоуровневость. 3. Автономность элементов. 4. Целостность целого. 5. Структурированность. 6. Управляемость. 7. Эволюция. 8. Фундаментальность. 9. Аксиологичность. 10. Эмерджентность. 11. Генерализованность.

В дальнейших работах автора вышеприведённые качества будут рассмотрены более детально.

Список литературы

1. Бургин М. С., Кузнецов В. И. Аксиологические аспекты научных теорий. – К. : Наукова думка, 1991. – 184 с.
2. Всесвятский Б. В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М. : Знание, 1978. – 48 с.
5. Малафійк І. В. Теорія та методика формування системності занять у старшокласників : Автореф. дис... д-ра пед. наук / І. В. Малафійк; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 39 с.
6. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НЕНЬЮТОНОВСКИХ ЖИДКОСТЕЙ НА ФАКУЛЬТАТИВЕ ПО ФИЗИКЕ

Коновалова Т.В.

Гимназия №1 им. Н.М. Пржевальского, Россия, г. Смоленск

В работе описано исследование характеристик неньютоновских жидкостей в условиях школьной лаборатории или домашних условиях, приведены результаты исследования, предложена схема вискозиметра, который может быть изготовлен в домашних условиях или условиях школьной мастерской, и методика его использования.

Ключевые слова: факультатив по физике, вязкость, неньютоновская жидкость, вискозиметр.

Все жидкости обладают свойством оказывать сопротивление усилиям, которые вызывают относительное перемещение ее частиц. Это свойство называется вязкостью. Вязкость есть важная характеристика жидкости, определяющая ее свойства и, соответственно, области применения. Кроме того, замечено, что вязкость жидкости может меняться под воздействием различных внешних факторов, например, электрическое или магнитное поле, температура, внешняя сила и т.д. Причем, важен не только характер поведения вязкости в различных условиях, но и количественное значение вязкости.

Например, масло, используемое в двигателе автомобиля, не должно терять свою вязкость во всем диапазоне рабочих температур и оборотов двигателя. С другой стороны, смазка, используемая в подшипниках с ростом температуры не должна становиться менее вязкой, иначе она просто вытечет из подшипника. Поведение вязкости изучают в самых разных сферах человеческой деятельности: от прокачки нефти по нефтепроводам до течения крови по кровеносным сосудам живых организмов.

Учитывая важность понятия вязкость для различных применений целью настоящего исследования *является изучение количественных значений вязкости различных жидкостей в различных условиях*. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- изучение понятия «вязкость»;
- изучение классификации жидкостей в зависимости от изменения вязкости под воздействием внешних факторов;
- изучение методов измерения вязкости;
- выбор и обоснование метода измерения вязкости неньютоновских жидкостей;
- экспериментальное исследование некоторых неньютоновских жидкостей в различных условиях.

Ньютон открыл, что течение жидкости описывается законом, называемым законом внутреннего трения. В соответствии с этим законом напряжение внутреннего трения, возникающее между слоями жидкости при ее течении, прямо пропорционально изменению скорости и площади взаимодействующих слоев:

$$F = \eta * S * \frac{dv}{dx}, \quad (1)$$

где T – сила внутреннего трения;

η – коэффициент пропорциональности, называемый коэффициентом внутреннего трения или динамической вязкостью;

S – площадь взаимодействующих слоев жидкости;

$\frac{dv}{dx}$ – градиент скорости.

Динамическая вязкость зависит от ряда параметров:

$$\eta = f \left(s, T, P, \frac{dv}{dx}, t, V, H \right). \quad (2)$$

Параметр s в (3) обозначает физико-химическую природу вещества, оказывающую главное влияние на вязкость, и которая определяется характером жидкости (вода, расплав полимера, нефть, моторное масло и т.д.).

Параметр T – это температура жидкости. Известно, что жидкости имеют разную текучесть при разных температурах, как правило, большую при высоких температурах и низкую при низких. Поэтому, например, для дизельных двигателей используют зимнее и летнее дизельное топливо.

Параметр P – это давление. Жидкости в меньшей степени чем газы подвержены влиянию давления. Только при очень высоких давлениях в жид-

костях возрастает межмолекулярное взаимодействие, что приводит к возрастанию вязкости.

Параметр $\frac{dv}{dx}$ (скорость сдвига) оказывает решающее влияние на вязкость, как уменьшая ее для одних жидкостей, так и увеличивая ее для других. Вязкость некоторых видов жидкости не зависит от скорости сдвига.

Параметр t – время – характеризует влияние на вязкость предыстории. Для некоторых жидкостей, например, дисперсий, вязкость будет разной в зависимости от того, была ли жидкость до проведения исследования в покое или подвергалась внешнему воздействию.

Наконец параметры V и H характеризуют влияние на вязкость жидкости электрического и магнитного поля соответственно. Некоторые суспензии, например, суспензия тонера для лазерных принтеров в подсолнечном масле может мгновенно и обратимо менять свою вязкость под воздействием электрического или магнитного полей.

Как уже отмечалось течение жидкости описывается законом Ньютона. Если в уравнении (1) η – постоянная величина, независящая от градиента скорости, то жидкость, течение которой описывается таким уравнением, называется ньютоновской. Сила внутреннего трения для такой жидкости возрастает линейно с ростом градиента скорости, вязкость, естественно, остается постоянной. Примером такой жидкости является вода, водные растворы.

Но для некоторых жидкостей изменение силы внутреннего трения изменяется нелинейно с ростом градиента скорости. Такие жидкости принято называть неньютоновскими.

Мы не будем рассматривать все классы неньютоновских жидкостей, укажем, что среди них выделяют неньютоновские вязкие жидкости, которые подразделяются на:

- дилатантные;
- псевдопластичные;
- бингамовские пластичные.

В различных литературных источниках и в Интернете можно найти множество опытов, демонстрирующих различные свойства неньютоновских жидкостей. Например, забивание гвоздя в деревянный брусок, плавающий в дилатантной жидкости или широко распространенная игрушка handgum. Но, как уже установлено, свойства жидкостей зависят от «поведения» вязкости в зависимости от градиента скорости слоев жидкости. Поэтому интереснее изучить зависимости вязкости от градиента скорости для различных жидкостей в различных условиях.

Для этого рассмотрим наиболее распространенные методы измерения вязкости.

Метод Стокса основан на измерении скорости вертикально падающего в жидкости шарика.

Капиллярный метод основан на измерении времени перетекания жидкости между фиксированными отметками капилляра. Один из вариантов это-

го метода заключается в измерении времени перетекания жидкости с известной вязкостью и жидкости, вязкость которой измеряется.

Рассмотренные выше методы с точки зрения поставленной цели исследования обладают следующим недостатком: не позволяют измерять вязкость при различных значениях напряжения сдвига.

На наш взгляд этого недостатка лишен ротационный способ измерения вязкости. Ротационный метод заключается в том, что исследуемая жидкость помещается в малый зазор между двумя цилиндрами. Пусть внешний цилиндр приводится во вращение. Очевидно, что его вращательное движение будет передаваться внутреннему цилиндру посредством движения вязкой среды и он начнет поворачиваться (рис. 1). Но в какой-то момент сила, поворачивающая внутренний цилиндр, уравнивается упругостью нити, на которой он (внутренний цилиндр) подвешен. Очевидно, что чем выше вязкость жидкости, тем на больший угол повернется внутренний цилиндр. Таким образом, угол поворота внутреннего цилиндра может считаться мерой вязкости жидкости.

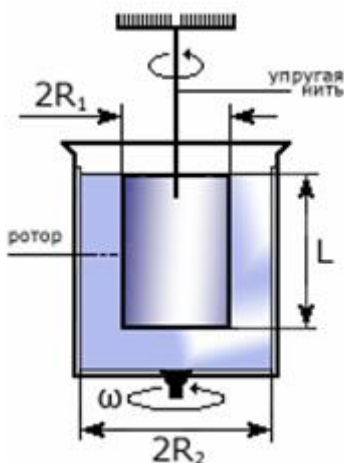


Рис. 1. Схема ротационного метода измерения вязкости

Момент вращения M_1 , передаваемый через исследуемую жидкость от внешнего цилиндра к внутреннему может быть вычислен по формуле:

$$M_1 = \frac{4 \cdot \pi \cdot L \cdot \omega \cdot \eta \cdot R_1^2 \cdot R_2^2}{R_2^2 - R_1^2}, \quad (3)$$

где L – высота внутреннего цилиндра;
 ω – угловая скорость вращения внешнего цилиндра;
 η – вязкость исследуемой жидкости;
 R_1^2 – радиус внутреннего цилиндра;
 R_2^2 – радиус внешнего цилиндра.

Крутящий момент, передаваемый жидкостью на внутренний цилиндр, вызовет закручивание упругой нити, на которой он подвешен. Момент M_2 , создаваемый упругой нитью, рассчитывается по формуле:

$$M_2 = \frac{\pi \cdot d^2 \cdot G \cdot \varphi}{32 \cdot l}, \quad (4)$$

где d – диаметр нити;
 G – упругость материала нити;

φ – угол закручивания нити;

l – длина нити.

При этом моменты M_1 и M_2 уравниваются, откуда получаем:

$$\eta = \frac{\pi \cdot d^2 \cdot G \cdot \varphi \cdot (R_2^2 - R_1^2)}{148 \cdot \pi \cdot L \cdot l \cdot \omega \cdot R_1^2 \cdot R_2^2} \quad (5)$$

Изменяя угловую скорость вращения внешнего цилиндра, мы меняем скорость сдвига слоя жидкости, прилегающей к нему. В тоже время, слой жидкости, прилегающей к внутреннему имеет нулевую скорость. Таким образом, можно констатировать, что ротационный метод позволяет исследовать поведение жидкостей при различных значениях $\frac{dv}{dx}$, следовательно, для исследования неньютоновских жидкостей.

В настоящее время различными фирмами производится значительное количество приборов, позволяющих измерять вязкость жидкостей на основе ротационного метода. Как правило, эти приборы позволяют измерять вязкость в широких пределах, многие снабжены термостатами, позволяющими исследовать вязкость при различных температурах, и интерфейсными модулями для подключения к компьютеру.

Все изученные модели вискозиметров, кроме экспресс-анализатора ЭАК-2М, позволяют исследовать количественные характеристики неньютоновских жидкостей. Но цена даже на самый простейший прибор превышает 100 000 рублей, что является непреодолимым препятствием для проведения исследования в домашних или даже школьных условиях.

Поэтому было решено изготовить прибор самостоятельно. Предварительные исследования предлагается провести с использованием бытового миксера. Он имеет регулятор скорости вращения (пять скоростей), что позволит исследовать жидкости при разных значениях градиента скорости.

Исследование проведем в соответствии со следующим планом.

1. Калибровка миксера при использовании в качестве эталонной жидкости воды.
2. Проведение эксперимента с водной суспензией кукурузного крахмала.
3. Проведение эксперимента с магнитной жидкостью.

Чтобы определить скорость вращения вала при различных положениях регулятора не имея тахометра, воспользуемся тем, что вращение на чашку от вала передается через многоступенчатый редуктор с передаточным числом 40. Т.е. чашка вращается со скоростью в 40 раз меньшей, чем вал двигателя.

Теперь проведем калибровку миксера, используя в качестве эталона обычную воду, определив при этом скорость вращения вала двигателя. Для этого в миксер вставим только один перемешивающий элемент вместо обычных двух. Зальем в чашку воду так, чтобы взбивающий элемент был полностью погружен в воду.

При различных положениях переключателя скорости измерялось время 10 оборотов чашки. На каждой скорости делалось 5 измерений.

Скорость двигателя рассчитывалась по формуле

$$\omega = 60 \cdot 40 \cdot 10 / T_{10},$$

где ω – скорость двигателя (об/мин);
 60 – коэффициент пересчета в об/мин;
 40 – передаточное число редуктора;
 10 – коэффициент для приведения к одному обороту чашки;
 T_{10} – время 10 оборотов чашки.
 Результаты расчетов сведены в таблицу 1.

Таблица 1

| Номер измерения | Скорость вращения двигателя (об/мин) | | | | |
|--|--------------------------------------|--------|--------|--------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 586,22 | 750,00 | 880,41 | 981,60 | 1 366,74 |
| 2 | 583,52 | 753,53 | 867,68 | 997,92 | 1 346,05 |
| 3 | 577,20 | 737,10 | 870,83 | 989,28 | 1 347,56 |
| 4 | 571,29 | 748,83 | 895,52 | 987,65 | 1 331,11 |
| 5 | 577,90 | 746,97 | 902,93 | 975,21 | 1 337,05 |
| Средняя скорость вращения двигателя (об/мин) | 579,23 | 747,29 | 883,47 | 986,33 | 1345,70 |
| Среднеквадратическое отклонение | 5,83 | 6,18 | 15,35 | 8,53 | 13,55 |

Из таблицы видно, что методическая погрешность измерения скорости вращения двигателя не превышает 2%.

Нелинейный характер изменения скорости двигателя от положения переключателя (рис. 2) объясняется тем, что, очевидно, разработчики миксера не были озабочены тем, чтобы сделать равномерное увеличение скорости при переключении из одного положения в другое. Но, поскольку известно, что вода – это ньютоновская жидкость, будем в наших условиях считать график, приведенный на рис. 8 эталонным. Нелинейный характер графика объясняется тем, что разработчики миксера не ставили своей целью равномерное увеличение/уменьшение скорости двигателя при переключении из одного положения в соседнее.



Рис. 2. Эталонная кривая для ньютоновской жидкости

Теперь сделаем тот же эксперимент, используя суспензию кукурузного крахмала при различных концентрациях. В таблицу 2 сведены обрабо-

тантные результаты измерения средней скорости вращения двигателя при различных положениях переключателя и при различных концентрациях крахмала (в граммах на литр воды).

Ошибка измерения не превышает 2%.

Таблица 2

Скорость вращения двигателя для различных жидкостей

| Жидкость | Скорость вращения двигателя (об/мин) | | | | |
|--------------|--------------------------------------|--------|--------|--------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Вода | 579,23 | 747,29 | 883,47 | 986,33 | 1 345,70 |
| Крахмал 200 | 566,73 | 720,60 | 864,32 | 952,27 | 1 280,60 |
| Крахмал 400 | 551,24 | 692,73 | 863,24 | 943,20 | 1 277,41 |
| Крахмал 600 | 533,42 | 680,35 | 853,70 | 934,94 | 1265,45 |
| Крахмал 800 | 532,47 | 664,33 | 857,13 | 929,19 | 1255,57 |
| Крахмал 1000 | 537,37 | 666,89 | 853,34 | 915,79 | 1191,21 |
| Крахмал 1200 | 534,52 | 663,07 | 822,55 | 898,17 | 1109,90 |

Графически результаты эксперимента представлены на рисунке 3.

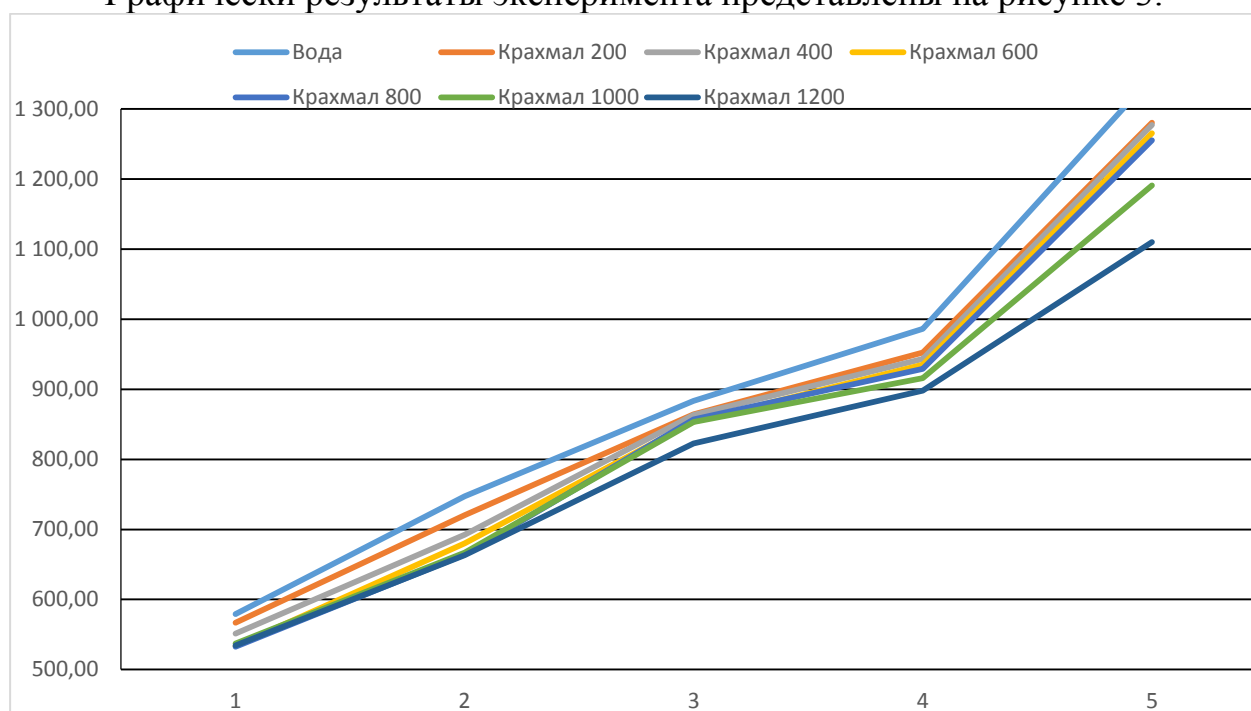


Рис. 3. Изменение скорости вращения двигателя для различных жидкостей

Анализируя полученные зависимости, можно сделать следующие выводы.

1. Характер изменения скорости вала двигателя в суспензии при различных значениях концентрации крахмала подобен характеру изменения скорости вала двигателя в воде.

2. Повышенная по сравнению с вязкостью воды вязкость суспензии вызывает замедление скорости вращения двигателя, о чем говорит факт, что все графики для суспензии расположены ниже графика для воды.

3. На интервале 4-5 отрезки прямых для суспензии растут с меньшей скоростью, чем аналогичный отрезок для воды, особенно это проявляется при высоких значениях концентрации крахмала. Следовательно, можно

предполагать, что сказывается «эффект» неньютоновской жидкости, т.е., на высокой скорости двигателя вязкость растет быстрее, чем на низкой.

Аналогичным образом был проведен эксперимент с магнитной жидкостью, в качестве которой использовалась суспензия тонера для лазерного принтера в подсолнечном масле. Было взято один литр подсолнечного масла, в которое было добавлено 115 граммов тонера для принтеров марки HP. Для создания магнитного поля использовался достаточно сильный постоянный магнит.

Обработанные результаты измерений приведены в таблице 3.

Изменения скорости двигателя представлены на рисунке 4. Для удобства на этом же рисунке представлено изменение скорости двигателя для воды.

Таблица 3

Скорость вращения двигателя для различных жидкостей

| Жидкость | Скорость вращения двигателя (об/мин) | | | | |
|--------------------|--------------------------------------|--------|--------|---------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Вода | 579,22 | 747,28 | 883,47 | 986,33 | 1345,70 |
| Масло+тонер | 574,76 | 707,39 | 881,76 | 989,55 | 1334,01 |
| Масло+тонер+магнит | 620,79 | 757,89 | 908,21 | 1015,38 | 1372,63 |

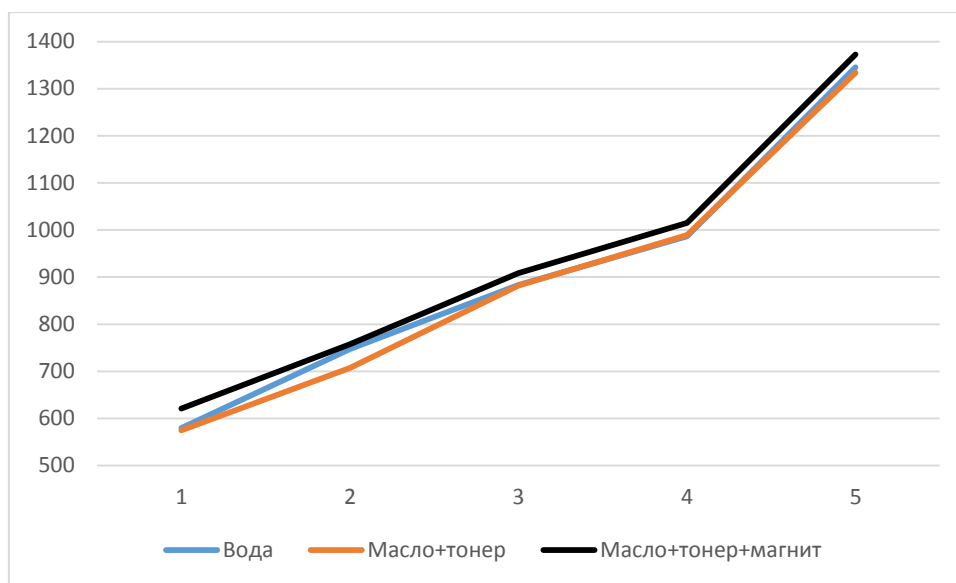


Рис. 4. Изменение скорости двигателя для магнитной жидкости

Анализируя полученные графики, можно сделать следующие выводы.

1. Изменение скорости двигателя, а, следовательно, и вязкости магнитной жидкости, аналогично изменению вязкости воды. Т.е. магнитная жидкость в этом скоростном диапазоне не обладает свойствами неньютоновской жидкости.

2. Факт того, что график зависимости скорости двигателя от положения переключателя при воздействии магнитного поля расположен выше аналогичного графика без воздействия магнитного поля, говорит о том, что магнитное поле уменьшает вязкость жидкости. Это можно объяснить тем, что в отсутствии магнитного поля частицы тонера располагаются в масле хаотично. Под воздействием магнитного поля частицы тонера «выстраиваются»

упорядоченным образом вдоль линий магнитного поля, что приводит к снижению вязкости.

К сожалению, проведенные эксперименты не дают возможности измерять количественное значение вязкости жидкостей. Для исследования количественных характеристик неньютоновских жидкостей, как уже упоминалось ранее, предлагается изготовить вискозиметр, конструкция которого описана ниже (рис. 5).

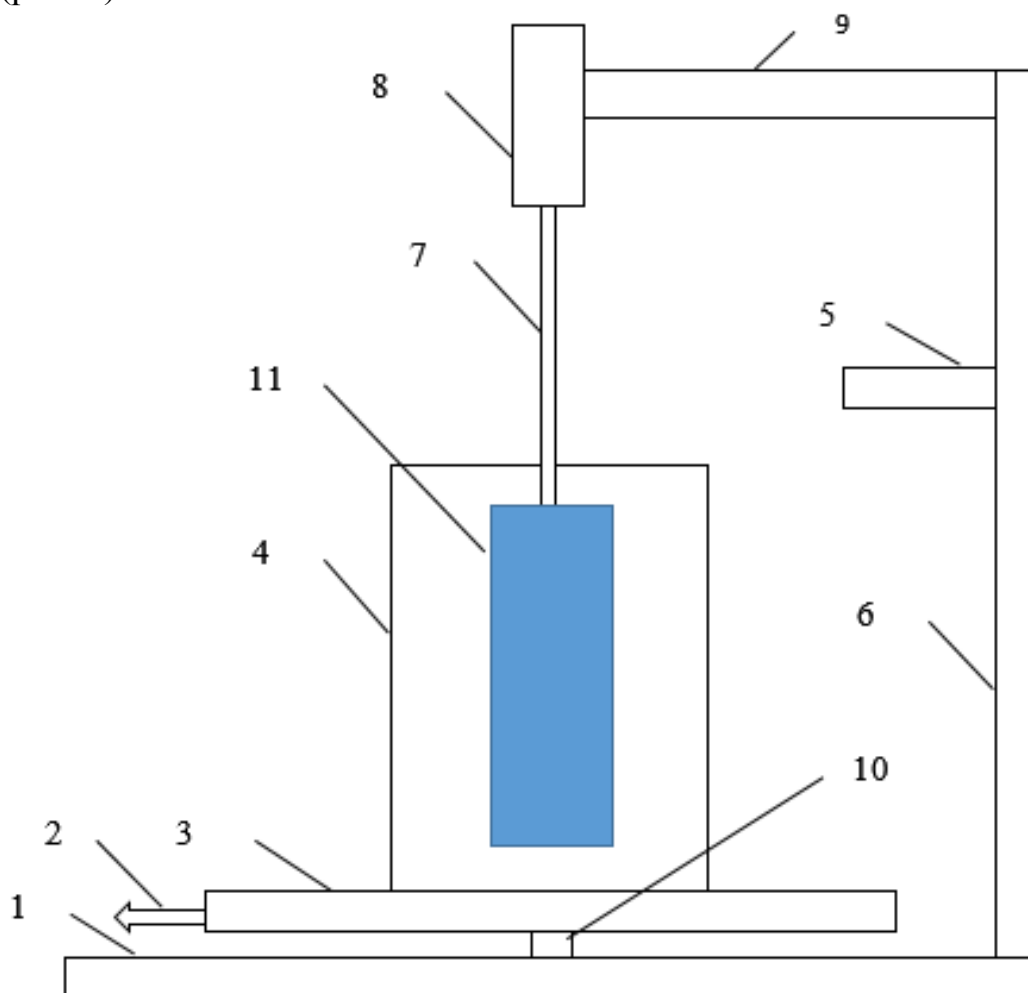


Рис. 5. Схема вискозиметра

В отличие от схемы, приведенной на рисунке 1, предлагается приводить во вращение внутренний цилиндр 11. Для этого электродвигатель 8 будет жестко закреплен на стойке 6 и кронштейне 9, которые жестко связаны с основанием прибора 1. Внутренний цилиндр 11 через вал 7 связан с электродвигателем, скорость которого можно плавно регулировать. Для измерения скорости используется лазерный тахометр 5, закрепленный на стойке 6. Внутренний цилиндр 4 устанавливается и на время эксперимента жестко закрепляется на вращающейся платформе 3. Платформа 3 насажена на ось 10, на которую так же одета пружина кручения, один конец которой жестко связан с платформой 3, а другой с основанием 1. Таким образом, создаваемый за счет вращения внутреннего цилиндра момент будет передаваться на внешний цилиндр, который будет поворачиваться, закручивая пружину. По углу поворота стрелки 2, жестко закрепленной на платформе 3, можно определять со-

здаваемый момент. Для измерения угла поворота платформы на основании 1 нанесены деления в градусах.

Для измерения вязкости необходимо произвести калибровку прибора, используя жидкость с известной вязкостью. Для этого произведем измерение угла закручивания платформы 3 в зависимости от скорости вращения электродвигателя. Момент вращения M_1 , передаваемый через исследуемую жидкость от внутреннего цилиндра к внешнему может быть вычислен по формуле:

$$M_1 = k_1 * \omega * \eta, \quad (6)$$

где k_1 – коэффициент, зависящий от параметров прибора (радиусы цилиндров, высота внутреннего цилиндра и т.д.); для данного прибора величина постоянная;

ω – угловая скорость вращения внутреннего цилиндра;

η – вязкость исследуемой жидкости.

Крутящий момент, передаваемый жидкостью на внешний цилиндр, вызовет закручивание пружины. Момент M_2 , создаваемый пружиной, рассчитывается по формуле:

$$M_2 = k_2 * \varphi, \quad (7)$$

где k_2 – коэффициент, зависящий от параметров пружины;

φ – угол закручивания пружины.

При этом моменты M_1 и M_2 уравниваются, откуда получаем:

$$\varphi = \frac{k_1 * \eta * \omega}{k_2}. \quad (8)$$

Измеряя несколько раз угол закручивания пружины при одном и том же значении скорости вращения внутреннего цилиндра, можно получить среднее значение угла закручивания пружины при данной скорости. Повторяя измерения при разных значениях угловой скорости, получим зависимость угла закручивания пружины от угловой скорости. По результатам нескольких измерений можно составить градировочную таблицу (зависимость угла закручивания пружины от угловой скорости электродвигателя), а также найти и отношение коэффициентов $\frac{k_1}{k_2}$.

Теперь для измерения неизвестной вязкости жидкости можно воспользоваться следующей методикой. Экспериментально определим угловую скорость $\omega_{ж}$, при которой угол закручивания пружины равен такому же значению, что и угол закручивания пружины для воды при угловой скорости $\omega_{в}$. Тогда нетрудно получить, что

$$\eta_{ж} = \frac{\omega_{в}}{\omega_{ж}} * \eta_{в}$$

Выводы.

В работе получены следующие результаты.

1. Изучено понятие вязкости жидкости, влияние градиента скорости сдвига на вязкость и классификация жидкостей в зависимости от изменения вязкости с ростом градиента скорости сдвига.

2. Рассмотрены способы измерения вязкости жидкостей и выбран способ, пригодный для измерения вязкости неньютоновских жидкостей. Собрана информация о вискозиметрах, имеющихся на рынке РФ.

3. Экспериментально исследована зависимость вязкости суспензии кукурузного крахмала при различных значениях концентрации крахмала. Исследование проводилось косвенным методом по снижению скорости вращения двигателя по сравнению со скоростью вращения вала двигателя в воде. Нелинейный характер изменения вязкости проявлялся при максимальной скорости и высокой концентрации крахмала. Погрешность измерения была в пределах 2%.

4. Экспериментально исследована зависимость вязкости суспензии тонера для лазерного принтера в масле от скорости вращения электродвигателя в отсутствие и при воздействии магнитного поля. Исследование проводилось косвенным методом по снижению скорости вращения двигателя по сравнению со скоростью вращения вала двигателя в воде. Эксперимент показал, что воздействие магнитного поля снижает вязкость суспензии тонера в подсолнечном масле. Погрешность измерения была в пределах 2%.

5. Предложена схема вискозиметра, который может быть изготовлен в домашних условиях, произведена оценка стоимости такого прибора и предложена методика измерения.

Список литературы

1. Уилкинсон У.Л. Неньютоновские жидкости, пер. с англ., М., 1964.

НЕСКУЧНАЯ МАТЕМАТИКА: К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ 1-4 КЛАССОВ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Кудрявцева М.В.

доцент кафедры специальных методик и русского языка, канд. пед. наук,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Гнедых К.И.

магистрант 2 курса, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы организации и проведения внеурочной работы по математике в общеобразовательной школе для обучающихся с умственной отсталостью. Раскрываются возможности внеурочной деятельности в формировании предметных и личностных результатов освоения математики обучающимися 1-4 классов, имеющими интеллектуальные нарушения, решении коррекционно-развивающих и воспитательных задач.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, программа внеурочной деятельности по математике, дети с интеллектуальными нарушениями.

Внеурочная деятельность пронизывает весь учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных школах для детей с интеллектуальными нарушениями.

Под внеурочной деятельностью в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе (далее АООП), разработанной на основе Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) образования детей с умственной отсталостью, понимается образовательная деятельность, направленная на достижение результатов освоения основной общеобразовательной программы и осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной. Сущность и основное назначение внеурочной деятельности заключается в обеспечении дополнительных условий для развития интересов, склонностей, способностей обучающихся с умственной отсталостью, организации их свободного времени [5].

Особое место в учебно-воспитательном процессе занимает внеурочная деятельность по учебным предметам, в том числе по математике. С одной стороны, она служит продолжением уроков и способствует закреплению и расширению полученных знаний, формированию умений их применять в нестандартных ситуациях, а с другой – приближает процесс обучения к условиям естественного общения, что создает необходимые предпосылки для успешной социализации личности умственно отсталого ребенка, подготовки его к самостоятельной жизни и труду.

Вопросы организации внеурочной работы по математике рассматривали исследователи различных поколений: Г.Д. Балк, М.Б. Балк, Г.И. Зублевич, В.П. Труднев, Е.И. Игнатъев, С.Р. Сефибяков и др. Ими разработано содержание внеурочной работы по математике в общеобразовательной школе для детей с нормативным развитием, выделены формы и виды внеурочных мероприятий, сформулированы требования к их организации и проведению.

Роль внеурочной работы в формировании у детей с интеллектуальными нарушениями знаний и умений по учебным предметам, в том числе математике, подчеркивается в специальных исследованиях А.К. Аксенова, И.Г. Еременко, В.П. Мачихиной, М.Н. Перовой, Л.В. Петровой, Т.И. Пороцкой и др. По мнению авторов, включение этого вида работы в учебно-воспитательный процесс способствует закреплению и расширению знаний школьников, привитию интереса обучающихся к предмету, уточнению его роли в жизни. У обучающихся формируется умение осуществлять перенос полученных знаний в новые условия, воспитываются чувства коллективизма, товарищества, взаимопомощи.

Несмотря на значимость внеурочной работы по математике, в настоящее время отсутствуют специальные исследования и методические руководства, раскрывающие вопросы ее организации и проведения в общеобразовательной школе для детей с умственной отсталостью, что подтверждает актуальность и необходимость детального изучения данной проблемы.

Для выявления уровня компетентности учителей младших классов в вопросах организации и проведения внеурочной работы по математике в младших классах общеобразовательной школы для детей с умственной отсталостью нами было проведено анкетирование педагогов.

Опираясь на результаты анкетирования, мы сделали вывод о том, что ни один из респондентов не продемонстрировал достаточную осведомлен-

ность в вопросах организации и проведения внеурочных мероприятий по математике для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Учителями были даны лишь частично правильные ответы.

Педагогами не были полностью раскрыты основные задачи внеурочной работы по математике, не указаны все признаки сходства и различия между внеурочными мероприятиями и уроками математики. Кроме того, учителя не используют в своей работе разнообразные виды внеурочных мероприятий по математике. Большинство респондентов при подготовке мероприятий обращается к ограниченному количеству методических пособий, прибегая, в основном, к Интернет-источникам [3].

Таким образом, анкетирование педагогов продемонстрировало недостаточную осведомленность учителей о роли внеурочной деятельности по математике в обучении и развитии младших школьников с интеллектуальными нарушениями, ее формах и видах внеурочных мероприятий по математике, в вопросах их организации и проведения. В то же время, анкетирование показало, что педагоги нуждаются в методической помощи.

С целью изучения заинтересованности школьников с интеллектуальными нарушениями 1-4-х классов во внеурочной деятельности по математике и степени их участия в организации и проведении внеурочной работы по математике нами был проведен опрос 24 обучающихся.

Результаты опроса показали, что с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, редко проводятся внеурочные мероприятия по математике. В основном, такие мероприятия подменяются дополнительными занятиями после уроков или занятиями по выполнению домашнего задания (самоподготовка). Практически никто из опрошенных учеников не смог привести пример конкретных внеурочных мероприятий по математике, в которых они принимали участие. Опираясь на ответы детей, мы установили, что они с удовольствием принимали бы участие в подготовке и организации внеурочных мероприятий по математике, так как многие обучающиеся любят урок математики и считают её интересным и увлекательным предметом.

Учитывая результаты анкетирования педагогов и опроса обучающихся с умственной отсталостью, а также с целью совершенствования процесса организации и проведения внеурочной работы по математике в общеобразовательных школах для детей с интеллектуальными нарушениями, нами была разработана программа внеурочной деятельности по математике для 1-4 классов.

Целью программы явилось формирование у обучающихся с умственной отсталостью представлений о математике как части общечеловеческой культуры, умений использовать приобретенные на уроках знания для решения познавательных и практических задач; развитие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных умений и познавательного интереса школьников.

Задачи программы:

- закрепление и обогащение знаний, умений и навыков младших школьников с интеллектуальными нарушениями по различным разделам математики, предусмотренным программой;

- развитие у обучающихся способности пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту жизненно-практических задач;

- развитие логического мышления, памяти, внимания, воображения, общей и мелкой моторики, коммуникативных умений школьников;

- развитие устойчивого интереса обучающихся с интеллектуальными нарушениями к математике как к учебному предмету;

- воспитание любознательности, самостоятельности, настойчивости, инициативности, ответственности, дисциплинированности, справедливости, трудолюбия, чувства коллективизма и взаимопомощи.

- расширение и углубление представлений учащихся о культурно-исторической ценности математики, раскрытие связи обучения математики с жизнью.

В основу разработки программы были положены следующие *принципы*: актуальность, научность, системность и систематичность, практическая направленность, обеспечение мотивации.

Содержание программы внеурочной деятельности по математике согласуется с программой по предмету «Математика», разработанной для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. По окончании реализации программы планируется достичь как предметных, так и личностных результатов освоения математики младшими школьниками с умственной отсталостью.

Основными формами работы, предусмотренные программой, являются коллективные и групповые внеурочные мероприятия. Предусматривается проведение различных видов мероприятий, носящих тематический и комплексный характер. В первом случае в их содержание включается только математический материал, во втором – математический материал коррелируется с материалом других учебных предметов.

Нами разработаны следующие виды внеурочных мероприятий:

1. Математические утреники (вечера): «Страна математики», «Утро начинается с математики», «Счетовод».

2. Математические и комплексные внеурочные занятия: «Поход в осенний лес», «Математика в быту», «Математика – не скука! Математика – наука!», «Путешествие на планету точных наук».

3. Минуты занимательной математики: «Математическая разминка», «Посчитай-ка», «Фантазия».

4. Соревнования: КВН «Крестики-нолики»; викторины «Калейдоскоп», «Счастлиное число», «Четное – нечетное»; конкурсы «Умники и умницы»; эстафеты и пр.

5. Математические экскурсии: «Школьный клад», «Математика вокруг нас».

6. Математические праздники: «Неделя математики», «А знаете ли вы?».

7. Математические газеты: «Математическая картина», математические уголки «Измеряйка» и др.

В содержание мероприятий включены факты из истории математики, фокусы, игры и практический материал, используемый в повседневной жизни и способствующий повышению интереса к данному учебному предмету.

На данном этапе происходит внедрение программы в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ для детей с интеллектуальными нарушениями.

Некоторые мероприятия, вошедшие в программу, уже были апробированы нами в областном казенном общеобразовательном учреждении «Курская школа для детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени»: внеурочное занятие «Путешествие в Диснейленд» для обучающихся 2 класса; математический праздник «Путешествие по временам года» для обучающихся четвертых классов; минутка занимательной математики «спокойной ночи малыши» для первых классов; Математическая газета «Юный математик» для обучающихся 3 класса. Более подробно перечисленные мероприятия описаны в предыдущей статье [3].

Во время проведения внеурочных мероприятий по математике школьники с умственной отсталостью с удовольствием принимали участие в подготовке каждого из них, проявляли интерес к выполнению всех заданий, активно работали как индивидуально, так и в коллективе. По окончании мероприятий обучающиеся выражали благодарность их организаторам, высказывали желание еще раз «поиграть в математику».

Таким образом, систематическая работа по организации внеурочной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями по математике способствуют закреплению, расширению знаний по данному учебному предмету, формированию умений применять их в различных жизненно-практических ситуациях. Она позволяет раскрыть связь математики с жизнью, обогатить личный опыт обучающихся; содействует развитию их самостоятельности, умений взаимодействовать в коллективе; создает мотивацию не только к изучению математики, но и других учебных предметов.

Список литературы

1. Байрамукова П.У. Внеклассная работа по математике. Для начальных классов: практическое пособие для учителей и родителей. М.: ИЗДАТ-ШКОЛА, РАЙЛ, 1997. 87 с.
2. Веденина М.Ю., Федотова В.А. Начальная школа. Математика. Внеклассная работа: методическое пособие. М.: Дрофа, 2010. 80 с.
3. Кудрявцева М.В., Гнедых К.И. Проблемы организации внеклассной работы по математике с младшими школьниками, имеющими нарушение интеллекта // Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии: *Встреча поколений...*: материалы VIII междун. научно-практ. конференции молодых ученых и студ., посвящ. памяти проф. Р.Е. Левиной (г. Курск, 27 февраля 2015 г.): В 2 ч. Ч. II. 2015. С. 83-87.
4. Перова М.Н. Преподавание математики в коррекционной школе: учеб пособие для учителя. М.: Просвещение, 2013.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: <http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/aoop-dlya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu.pdf> (дата обращения: 26.10.2016).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. URL: минобрнауки.рф (дата обращения 27.10.2016).

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Кулагина И.В.

доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология», канд. психол. наук,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье раскрываются результаты исследования, посвященного изучению особенностей психологической адаптации студентов-первокурсников к новым для них условиям высшей школы, а также определению особенностей самореализации личности в зависимости от уровня адаптации.

Ключевые слова: личность, психологическая адаптация, самореализация.

Современные требования к личности абитуриента достаточно высоки, также как эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, переживаемые в этот возрастной период. Условно ожидания социальной среды в отношении личности выпускника и первокурсника можно обобщить в две укрупненные группы: это, во-первых, наличие высокого адаптационного потенциала, а во-вторых, осознанное стремление к самореализации. Некоторые исследователи адаптации рассматривают данные феномены как взаимоисключающие, подчеркивая, что там, где есть эффективная адаптация к среде не может быть полного раскрытия личностных потенциалов [1, 3]. На наш взгляд более справедлива иная точка зрения, предполагающая наличие связи между рассматриваемыми тенденциями [2, 4], что и предопределило проблемную область исследования. Гипотеза исследования состоит в предположении о наличии специфических особенностей самореализации у студентов-первокурсников с разным уровнем психологической адаптации.

Экспериментальная выборка представлена 198 первокурсниками гуманитарных специальностей в возрасте 16-18 лет. По итогам психодиагностики с использованием методик «Самооценка психологической адаптивности» и «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» А.В. Батаршева, а также «Методики диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, респонденты были достоверно распределены на три группы в соответствии с установленным уровнем адаптации. С качественной стороны можно отметить, что различия между группами заключались в скорости, энергозатратах и эффективности установления и поддержания социального взаимодействия в соответствии с ролевым функционалом.

Студентов первой группы (20,5%) отличает легкое и стремительное овладение ценностями и нормами высшей школы, готовность по-новому осуществлять учебную деятельность. Процесс интеграции в изменившиеся условия позволяет им расширять круг общения и интересов, раскрыть в себе

неизвестные стороны и способности, получая удовлетворение как от межличностного общения, так и от различных видов деятельности. Позитивное самоотношение и развитая рефлексия позволяют самоутверждаться в учебной группе, соответствовать ролевым ожиданиям и свободно проявлять творческий потенциал. Можно сказать, что гармоничное соотношение процессов социализации и индивидуализации способствует полноценному развитию личности студентов данной группы.

Респондентам группы со средним уровнем психологической адаптации (56,4%) свойственно понимание требований, предъявляемых к ним в ВУЗе, в частности со стороны учебной группы, и стремление соответствовать большинству из них. Для удовлетворения социогенных потребностей им требуется несколько больше времени и эмоциональных затрат, но, в итоге, удается поддерживать благоприятные отношения с коллективом в целом и дружеские с микрогруппами по интересам. По мере интегрированности в новую социальную среду эти студенты приобретают разнообразные способы самоутверждения, начинают получать большее удовольствие от процесса межличностного общения.

При анализе адаптационного процесса студентов третьей группы (23%) можно отметить недостаточное принятие ими нового ролевого функционала как на уровне ВУЗа, так и на уровне учебной группы, что выражается в психологических барьерах при попытках организации межличностного взаимодействия, в преобладании негативных эмоциональных состояний и самочувствия в целом. Низкая самооценка, негативное самоотношение, недостаточность рефлексии приводят к отсутствию перспектив роста, развития и самоутверждения в коллективе. Медленная социализация сопровождается и затруднениями индивидуализации, искажениями представления о собственных способностях и возможностях, значительными временными, энергетическими и эмоциональными затратами при адаптации к новым условиям, снижением продуктивности деятельности и удовлетворения от ее осуществления и результатов.

Исследование особенностей самореализации респондентов осуществлялось с использованием теста «САМОАЛ» А.В. Лазуркина в адаптации Н.Ф. Калина. Интерпретация результатов осуществляется по показателям 11 шкал, характеризующих, по мнению автора, особенности самореализации личности.

Результаты психодиагностики позволяют характеризовать респондентов с высокими показателями адаптированности как ценящих настоящий момент жизни и старающихся его использовать с максимальной пользой. Они стремятся достигнуть гармонии во взаимоотношениях с окружающими, ценят уникальность в каждом человеке и осознают свою собственную. Эти студенты открыты всему новому, испытывают потребность в познании, в саморазвитии. Безоценочное восприятие явлений окружающей действительности выражается в высоких показателях креативности и автономности. Высокая аутосимпатия и гибкость в общении помогают студентам данной группы достаточно быстро и легко устанавливать полезные социальные контакты и

доброжелательные межличностные отношения, что соответствует диагностическим показателям адаптированности. С точки зрения гуманистической психологии данных студентов можно обозначить как целостных самоактуализирующихся личностей.

Респонденты второй группы набрали незначительно меньше баллов по всем шкалам методики. Наиболее высокие показатели отмечены по шкалам «Ценности» и «Креативность», как и у респондентов третьей группы, что свидетельствует о том, что рассматриваемые студенты принимают высшие ценности и стремятся реализовать их в своей повседневной жизни и деятельности. Они стремятся к самодостаточности, но демонстрируют недостаточную уверенность в возможностях человека, чрезмерную зависимость от социальных требований, недоверие к окружающим и недостаточное самопонижение. Этот комплекс периодически проявляется через трудности при организации социального взаимодействия, неспособность к самораскрытию и самовыражению в межличностных контактах.

У студентов с низким уровнем адаптации отмечены и низкие показатели по всем шкалам методики «САМОАЛ». Им свойственно противоречие между стремлением к достижению высшего ценностного идеала и негармоничной «Я-концепцией», характеризующейся неуверенностью в себе, некритичностью, неразвитой рефлексией и отсутствием веры в человеческие возможности. Низкая потребность в познании обусловлена страхом перед неизвестным. Низкие показатели по шкалам «Аутосимпатия» и «Самопонижение» на поведенческом уровне проявляются посредством скованности и стереотипности в общении, склонности к манипулированию окружающими и использованию «психологических защит». Все эти особенности создают существенные затруднения в удовлетворении социогенных потребностей, что и было подтверждено результатами диагностики уровня адаптации.

Таким образом, можно говорить, что гипотеза о наличии специфических особенностей самореализации у студентов-первокурсников с разным уровнем психологической адаптации подтвердилась. Полученные эмпирические свидетельства, указывающие на связь феноменов адаптации и самореализации, могут послужить основанием для разработки коррекционных и развивающих программ, направленных на оптимизацию процесса адаптации студентов к условиям высшей школы.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Медицина, 1988, 270 с.
2. Михайлов Н.Н. О потребности личности в самореализации // Философские науки. 1982. № 4.
3. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. 479 с.
4. Чернявская, Г.К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы: автореф. докт. дис. СПб., 1994. 19 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТРАДИЦИОННОЕ ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО (НАРОДНОЕ ИСКУССТВО)»

Куракина И.И.

аспирант кафедры теории и методики профессионального образования,
преподаватель кафедры истории искусств, Высшая школа народных
искусств (институт), Россия, г. Санкт-Петербург

Традиционное прикладное искусство – важная составляющая национальной художественной культуры России. В настоящее время в области народного искусства реализована система непрерывного профессионального образования, значимым компонентом которой является высшее образование по конкретным видам традиционного прикладного искусства, реализуемое в Высшей школе народных искусств. В статье проанализирована специфика дидактических принципов, используемых при отборе содержания и конструирования теоретической дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)», являющейся значимым элементом программы подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: традиционное прикладное искусство (народное искусство), традиции, профессиональное образование, дидактические принципы, бакалавры.

Народное искусство (традиционное прикладное искусство) – особый тип художественного творчества, связанный с созидательной силой коллективного начала, заключенной в культурно-исторической памяти и преемственности традиций, являющихся главной движущей силой, регулятором уровня ценностей, важных для жизни народа [6]. Создание произведений традиционного прикладного искусства требует от автора не только глубоких технико-технологических знаний, но и осмысления художественных традиций, осознания себя преемником и транслятором исторической памяти народа. Художнику необходимо владеть умениями и навыками в области исполнительского мастерства и конструирования, моделирования и проектирования, композиции, технологии и материаловедения с тем, чтобы осуществлять длительный процесс материализации авторской идеи. В связи с этим, как неоднократно отмечала В.Ф. Максимович, остро встает вопрос о необходимости развития системы профессионального образования в области традиционного прикладного искусства, способной обеспечить преемственность мастерства, сохранение традиций, возрождение народных художественных промыслов [4, 5].

Значимым компонентом современной подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства являются не только профессиональные практические, но и теоретические дисциплины, одной из которых является «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)».

В основе отбора содержания дисциплины дидактические принципы – система теоретических обобщений, позволяющая наиболее плодотворно организовать обучение. К ним мы относим принципы научности, доступности, наглядности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой, индивидуального подхода к обучаю-

щимся, прочности в овладении знаниями, умениями и навыками. Раскроем сущность тех принципов, в которых специфика подготовки художников народного искусства проявляется наиболее отчетливо.

Принцип научности – соответствие содержания обучения современному уровню научного знания традиционно выдвигался в качестве ведущего принципа обучения [2]. В отборе содержания дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» он проявляется в том, что вся информация об истории изучения и бытования промыслов, творческом становлении ведущих мастеров, этапах создания произведений, их технологических и художественных особенностях достоверна и теоретически обоснована.

Принцип наглядности – необходимость формирования у обучающихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. В процессе преподавания традиционного прикладного искусства этот принцип наиболее важен и реализуется не только за счет работы с копиями-репродукциями-фотографиями произведений, но и с аутентичными памятниками народного искусства, в том числе и на экспозициях музеев. Именно визуальное исследование, диалог с объектами национального культурного наследия является некомпенсируемым результатом образовательной деятельности: эстетический вкус будущих художников народных промыслов, способность отличать подлинные произведения традиционного искусства от китчевых, выявлять их художественно-стилистические и технико-технологические особенности.

Принцип сознательности и активности – ориентация образовательного процесса не только на передачу знаний, но на развитие мышления. В контексте нашего исследования мы интерпретируем этот принцип, следуя логике В.Н. Леонтьева: личность, ее мировоззрение, нравственные, этические, эстетические установки и др. не передаются в готовом виде и могут сформироваться самими человеком только в процессе активной деятельности [3]. В содержании дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» гармонично сочетаются информационный и деятельностный блоки. Предметное содержание кроме работы с «чужими текстами культуры» (прочтение, сопоставление, анализ, рецензирование и др.), предусматривает, как приоритет, творческую, научно-исследовательскую деятельность по созданию собственных текстов культуры, формированию авторской позиции ее аргументированное обоснование.

Принцип систематичности и последовательности – систематизация содержания дисциплины, логическая последовательность в изложении материала, связь между учебными дисциплинами, теорией и практикой. Учебный материал дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» излагается последовательно от определения терминологического поля, ключевых аспектов теории, основных этапов истории изучения народного искусства, к исторической перспективе развития его отдельных видов, анализу художественно-стилистических особенностей произведений и выявлению современных проблем бытования.

Принцип связи теории и практики – влияние теоретических изысканий на совершенствование практической деятельности. В обучении традицион-

ному прикладному искусству является одним из ведущих, т.к. создание уникального произведения требует от художника комплексного владения и практическими, и теоретическими знаниями, умениями, навыками [7]. Их совокупность позволяет создавать изделия не только эстетически привлекательные, соответствующие особенностям технологии, но наполненные духовной нравственностью и глубокими смыслами.

Дисциплину «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» изучают художники (бакалавры) всех профилей обучения: в результате у каждого из студентов формируется комплексное представление об истории развития конкретного вида народного искусства, других художественных промыслах, стилистических и технологических особенностях их произведений.

Принцип индивидуального подхода к обучающимся – необходимость учета обучаемости, восприимчивости к усвоению нового материала, способности самостоятельно применять усвоенные знания при решении разнообразных задач и т.п. [1, с. 17]. Реализации этого принципа в процессе обучения «Традиционному прикладному искусству (народному искусству)» способствует относительная малочисленность учебных групп (в среднем 3-4 человека), что позволяет учитывать склонности каждого студента при выполнении учебных, творческих, научно-исследовательских заданий.

Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками – умение воспользоваться тем, что было изучено ранее, что ориентирует на комбинированное развитие и механической, и логической памяти, при котором на основе фундаментальных фактов могут быть сформулированы новые выводы. Поэтому особенностью содержания дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» является предоставление возможности студентам делать самостоятельные умозаключения при работе с авторскими текстами, исследованиями, произведениями народных художественных промыслов и свести к минимуму запоминание готового набора фактов, представляемого преподавателем.

Проанализированные дидактические принципы позволяют осуществить отбор и конструирование содержания дисциплины «Традиционное прикладное искусство (народное искусство)» таким образом, чтобы ориентировать студентов на самостоятельную научно-исследовательскую и творческую деятельность, что способствует их профессиональному росту.

Список литературы

1. Беляева А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2002. 240 с.
2. Гайфутдинов А.М. Формирование дидактического принципа научности и доступности в истории отечественной педагогики (1935-2006) // Казанский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 180-186.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Максимович В.Ф. Концепция развития народных художественных промыслов как основа качества профессиональной подготовки кадров // Электронный научный журнал «Декоративно-прикладное искусство и образование». 2012. №2. URL: <http://dpio.ru/archiv/archiv.htm> (дата обращения 12.12. 2016).

5. Максимович В.Ф. Проблемы профессионального образования в области народных художественных промыслов и пути их решения // Электронный научный журнал «Декоративно-прикладное искусство и образование». 2011. № 1. URL: <http://dpio.ru/argiv/v1/v1.htm> (дата обращения 11.12.2016).

6. Некрасова М.А. Место народного искусства в современной культуре // Народное искусство России в современной культуре. М.: Коллекция М, 2003. С. 44-77.

7. Шокорова Л.В. Дидактические принципы обучения народному декоративно-прикладному искусству в условиях модернизации образования // Человек и образование. 2015. № 1(42). С. 95-98.

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ НЕГАТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ливенцев А.А., Платошечкин А.Н.

курсанты 1 взвода 2 роты курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Лёвкин А.А.

командир отделения 1 взвода 2 роты курсантов,
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Статья посвящена противодействию негативному информационному воздействию на личный состав, путем фальсификации истории событий периода Великой Отечественной войны. Кратко охарактеризованы основные элементы информационного искажения некоторых событий времен войны. Приведены примеры фальсификации исторических событий. Дана оценка взглядам зарубежных политиков. Особое внимание акцентировано на сохранении и возрождении исторической памяти.

Ключевые слова: негативное информационное воздействие, Великая Отечественная война, фальсификация, история, СССР, Германия, патриотизм, историческая память, информационная война.

Искажение истории – основной метод в современной информационной войне. Любые попытки фальсифицировать историю, надругательство над памятью победителей очень остро воспринимаются в российском обществе. Защита правды о войне необходима для воспитания и нравственного становления будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации [4, с. 324].

Образ Великой Отечественной войны был справедливо использован советской идеологией для воспитания последующих поколений, став одной из ее «несущих опор» утверждения идей патриотизма и созидания. На примере подвига советского народа воспитывались лучшие качества гражданина страны. Поэтому неспроста в условиях информационно-идеологической вой-

ны против СССР-России именно образ Великой Отечественной войны стал одним из основных объектов информационных атак [1, 4].

В постсоветский период была проделана беспрецедентная работа по искажению образа Великой Отечественной войны в умах молодого поколения. Поэтому есть все основания полагать, что отношение к Великой Отечественной войне – это не просто вопрос об исторической правде. Это – продолжение войны цивилизаций на новом этапе и новыми средствами. В этой войне Великая Отечественная стала мощнейшим информационно-идеологическим ресурсом. Поэтому есть все основания вновь и вновь разоблачать историческую ложь – не только ради правды, но и ради будущего нашей страны [5, с. 24].

Существуют основные элементы информационного искажения событий Великой Отечественной войны:

1. На протяжении всего послевоенного периода, включая и последнее десятилетие, некоторые западные историки (Ф. Фабри, Д. Ирвинг) распространяют версии о том, будто СССР в 1941 г. хотел первым начать войну против Германии. Миф о готовности Москвы развязать превентивную войну против Германии присутствует и в книгах русскоязычных историков В. Суворова (Резуна), Б.Соколова и др. Они ссылаются даже на резолюцию, которую якобы наложил тогдашний первый заместитель начальника Генерального штаба Н.Ф. Ватутин на план стратегического развертывания на Западе, принятый в марте 1941 года [1, с. 91].

2. Другим объектом для фальсификации стал вопрос о том, кто внес решающий вклад в победу над нацистской Германией: СССР или западные союзники. В 1943 г. Президент США Ф. Рузвельт отмечал, что «...русские убивают больше солдат противника и уничтожают больше его вооружения, чем все остальные 25 государств Объединенных Наций, вместе взятые». В те годы было немало подобных оценок. И в этом нет ничего удивительного. Очень трудно было не видеть очевидной истины: решающий вклад Советского Союза в Победу, его выдающаяся роль в спасении мировой цивилизации от гитлеровской чумы представлялись бесспорными.

3. Еще одна фальсификация состоит в определении коренного перелома в ходе Второй мировой войны. Мы с детских лет знаем, что начало коренному перелому положил разгром Красной Армией немецко-фашистских войск в Сталинградской битве. Завершался коренной перелом после разгрома войск Германии на Курской дуге. Вроде бы всё очевидно. Однако на Западе, да и, к сожалению, в ряде отечественных книг и даже учебников утверждается, что начало коренному перелому положила победа английских войск над итало-немецкими войсками под Эль-Аламейном в Северной Африке. А завершился коренной перелом, по их мнению, после победы американского флота над японским у атолла Мидуэй в Тихом океане.

4. В настоящее время в сознании современной молодежи формируется хаотический и полностью искаженный образ Великой Отечественной войны. Такая трансформация образа войны является одним из ключевых компонен-

тов идеологического воздействия, направленного на подавление и парализацию воли противника посредством разложения его системы ценностных ориентаций [2, с. 104]. Предпринимаются циничные попытки объявить героями военных преступников и пособников фашистов, причем это делают политики стран, которые особенно пострадали от нацизма.

В борьбе с этими попытками нашим оружием должна стать историческая память. Именно историческая память является самым сильным оружием, самым сильным противодействием в борьбе против фальсификации истории, против извращения истории Великой Отечественной войны, против тех, кто пытается предать память всех, кто плечом к плечу боролся с фашизмом, всех, кто погиб на полях сражений, в тылу, кто был замучен в нацистских лагерях.

Патриотизм как компонент общественного сознания является не только важнейшей составляющей жизни общества, но и предпосылкой его устойчивого развития, а патриотическое воспитание – объективной необходимостью для подрастающих поколений. С самого раннего возраста необходимо воспитывать высокие морально-нравственные устои, готовность к самопожертвованию во имя Отечества, прививать уважение к культурному наследию своего народа, его истории [3, с. 347]. Для всех граждан нашей страны быть патриотом – это значит, прежде всего, быть достойным гражданином своей страны. Необходимо помнить великие подвиги героев Великой Отечественной войны, чтить память о них, ведь если бы ни они, то кто знает, какого масштаба хаос процветал бы ныне.

Список литературы

1. Миненков Д.Д. Пути повышения эффективности формирования офицерской нравственности и чести у курсантов военных вузов с учетом исторического опыта // На страже закона и правопорядка: сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 87-93.

2. Паламарчук С.П., Зайцев Н.Н. Историко-педагогический анализ зарождения и развития представлений о нравственности и воинской чести в русской армии со времён древней Руси до XVIII века // На страже закона и правопорядка : сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 103-109.

3. Фролова Л.В. Образовательный процесс в военном вузе и педагогические условия реализации компетентностного подхода // Новое слово в науке: перспективы развития. 2016. № 1-7 (7). С. 346-350.

4. Чаплинский А.Ю., Фролова Л.В. Сущность и значение фальсификации истории Великой Отечественной войны // Историческое наследие Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): методология оценки и значение для профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России: сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции. Под общей редакцией С.А. Куценко. 2016. С. 324-327.

5. Шитько В.В. Войска ОГПУ-НКВД в локальных войнах и конфликтах (1922 – июнь 1941 гг.): дис. ... канд. ист. наук. – Военный университет. М., 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПУТЁМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Лященко И.Ю.

воспитатель с правом преподавания английского языка,
МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида», Россия, г. Валуйки

Один из главных этапов обучения английскому языку – это знакомство со звуками и формирование звукопроизводительных навыков. Произносительная сторона речи обеспечивает первичное осмысление усваиваемых речевых функций.

Ключевые слова: артикуляционный аппарат, палатализация, артикуляция, аспирация, артикуляционной гимнастики, аппроксимация.

Основной целью обучения иностранному языку в дошкольном возрасте является формирование элементарных навыков общения на английском языке как средство непосредственного живого контакта, умение слушать собеседника, реагировать на его вопросы, начинать, поддерживать и завершать разговор.

Один из главных этапов обучения английскому языку в дошкольном возрасте – это знакомство со звуками и формирование звукопроизводительных навыков. Произносительная сторона речи обеспечивает первичное осмысление усваиваемых речевых функций. Показателем успешности усвоения речевых единиц может служить уровень понимания ребёнком услышанного [1, с. 8].

Фонетический принцип решает одну из важнейших задач обучения иностранному языку на начальном этапе – *постановка произношения*. Дети дошкольного возраста обладают необходимыми природными задатками: это развитый фонетамический слух и гибкий артикуляционный аппарат. При работе над произношением важно сочетать сознательность с интуицией. Обучая согласным звукам, надо обращать внимание на артикуляцию, палатализацию и аспирацию. **Палатализация** – смягчение согласных происходит в результате поднятия средней спинки языка к твёрдому нёбу. **Артикуляция** – кончик языка касается наиболее выпуклой части альвеолярной дуги. Язык в форме ковша. Впадина в зоне средней спинки, для образования преграды достаточно легкого прикосновения. Напряжённое прижимание может разрушить апикальный рельеф языка. **Аспирация** – придыхание [2, с. 15].

Многие трудности возникают при произнесении согласных звуков, не существующих в русском языке. *Например:*

- Часто межзубные звуки [ð] [θ] произносят как русские звуки [в] [ф] [з] [с].
- При произнесении губно-зубного звука [v] не прикусывают нижнюю губу, что делает его идентичным с русским [в] и т.д.

Для избежание таких ошибок надо объяснить правильное положение органов речи, следить за правильной имитацией звука, отработать звуковоспроизведения, показать и объяснить разницу между русскими и английскими звуками, добиться правильного произношения на сознательном уровне.

Дошкольникам необходимо различать и знать транскрипционные символы, уметь читать слова по транскрипции. Каждое занятие необходимо начинать с гимнастики органов речи, которая включает немые двигательные упражнения на выработку активной энергичной артикуляции, упражнения для языка и губ [3, с. 20].

Цель артикуляционной гимнастики – выработка полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.

Целенаправленные упражнения помогают подготовить артикуляционный аппарат к правильному произнесению нужных звуков. Артикуляционную гимнастику следует всегда начинать с отработки основных движений и положений губ, языка, необходимых для четкого, правильного произношения всех звуков. **Пример артикуляционной гимнастики:**

1. Широко открыть рот. Нижняя челюсть максимально опущена. Закрыть рот. 2. Растянуть губы как при улыбке. Сомкнуть губы. (нейтральное положение губ). 3. Обнажить верхние и нижние зубы. (упражнение «оскал») Губы не прикрывают зубы. Сомкнуть губы и т.д.

На раннем этапе обучения английскому языку при работе с произношением используются следующие приёмы: привлечения внимания детей к органам речи (губам, кончику языка), при этом необходимо использовать ассоциации, чтобы ребёнок представлял звук. **Пример:** Главным персонажем фонетических зарядок является **Mister Tongue** (язычок). Во время прослушивания в сказочной форме фонетической зарядки детали сразу же объясняются положением артикуляционного аппарата во время произнесения того или иного звука. **Например:** «Вы слышали, как рычат собаки? Порычите! А собачка у **Mr. Tongue** рычит не так: язычок у него застревает за бугорками над верхними зубами. Пощупайте бугорки».

Среди **фонетических игр**, используемых на начальном этапе обучения, можно выделить: **игры-загадки:** «**What words do you know?**» педагог говорит звук, а дети называют слова с этим звуком. [t] – table, teacher, tram, trolleybus; **игры-имитации:** «**Эхо**» повторить звук за педагогом и найти его среди других звуков; **игры с предметами:** «**Найди звук**» детям предлагаются картинки они должны угадать какой звук зашифрован; **игры на внимательность:** «**Скажи звук и найди его**» дети смотрят на картинки, называют их и находят транскрипционный знак; **игры-лото со звуками:** «**Волшебники**» дети становятся волшебниками на время, и с помощью волшебства изменяют один предмет на другой, путём изменения звуков. **Пример:** cat [kæt] – hat [hæt].

Также эффективными и занимательными являются фонетические стихи и рифмовки. Каждая рифмовка служит для отработки определённого звука.

Пример: звук [æ] – **A black cat sat on a mat and eat a fat rat.**

Системность применения специальных фонетических имитационных упражнений, фонетически направленных игровых заданий способствует формированию основ фонетических навыков у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Епанцинцева Н.Д. «Сквозная» программа раннего обучения английскому языку детей в детском саду и 1-м классе начальной школы. Белгород, 2008, 90 с.
2. Сажина В.И. Работа над фонетическим аспектом при обучении дошкольников английской разговорной речи. М., 2006, 59 с.
3. Веренинова Ж.Б. Обучение английскому произношению детей дошкольного возраста. СПб., 2005, 45 с.

ЕДИНСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДЕТСКОМ САДУ И СЕМЬЕ

Малая Ж.Т.

воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №10 «Малышок»,
Россия, Краснодарский край, Мостовский район, п. Псебай

Нестеренко Н.Н.

воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №10 «Малышок»,
Россия, Краснодарский край, Мостовский район, п. Псебай

Забровская С.А.

воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида №10 «Малышок»,
Россия, Краснодарский край, Мостовский район, п. Псебай

В статье рассматриваются формы работы с семьёй по созданию единого образовательного пространства «детский сад – семья», с целью объединения общих интересов и деятельности в плане развития гармоничного и здорового ребенка.

Ключевые слова: индивидуальный подход, взаимодействие, объединение, личностно-ориентированный подход.

Семья – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю его существования. В ее позитивном развитии, сохранении заинтересовано общество, государство, в прочной, надежной семье нуждается каждый человек. Для ребенка семья является естественной воспитывающей средой. Она накладывает свой отпечаток на его характер и поведение. В семье он получает первые уроки в познании мира и знакомится с элементарными законами жизни.

Семья и ДОУ – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка требуется их взаимодействие. Сегодня все специалисты признают важность единства в осуществлении индивидуального подхода в дошкольном образовательном учреждении и семье, привлечения родителей к участию в работе детского сада.

Взаимодействие ДОО с семьей – это объединение общих целей, интересов и деятельности в плане развития гармоничного и здорового ребенка. Совместную работу с семьей необходимо строить на принципах: добровольности, компетентности, современности, единства, системности и последовательности, преемственности и индивидуального подхода к каждому ребенку и к каждой семье. Воспитатели должны проявить инициативу и понять, каким образом взаимодействовать с каждой отдельной семьей на благо ребенка.

Используя принцип индивидуального подхода к участию родителей, можно разработать разнообразные способы вовлечения в работу большей части семей. Чтобы позитивно влиять на желание той или иной семьи участвовать в работе группы, педагог должен хорошо знать всех родителей своей группы и учитывать индивидуальные особенности не только разных семей, но и членов каждой семьи. Среди методов изучения семьи достаточно распространёнными стали:

- социологические опросы,
- интервьюирование и анкетирование.

Расчет на положительные качества родителей и их сильные стороны предопределяет успех в работе. По мере развития взаимоотношений крепнет доверие, и родители приобретают определенные полномочия, используя те возможности и средства, которые необходимы для воспитания ребенка. Работу, как со всем коллективом родителей, так и индивидуально с отдельными семьями можно успешно проводить только на основе знания особенностей быта и воспитания детей в семье.

Основной целью взаимодействия педагогов с семьей является привлечение их к сотрудничеству, активному участию в педагогическом процессе ДОО, установление доверительных отношений с детьми и их родителями, как бы объединение их в одну команду. Работа воспитателей с семьями – труд нелегкий, но необходимый. Это неотъемлемый фактор индивидуального подхода к детям, индивидуальной помощи, своевременного предотвращения нежелательных проявлений в характер ребенка.

Приемы и методы индивидуального подхода не являются специфическими, они общепедагогические. Творческая задача воспитателя – отобрать из общего арсенала средств те, которые наиболее действенны в конкретной ситуации, отвечают индивидуальным особенностям ребенка. На всех ступенях системы народного образования необходимо оказывать семье помощь в осуществлении воспитания детей. В работе с родителями педагог должен помочь им научиться познавать своих детей с научной позиции, а не через призму своих суждений, которые далеко не всегда бывают объективными. Хочется предложить несколько востребованных и популярных форм работы с родителями.

Одна из них – это анкетирование. При первом знакомстве с семьей можно предложить родителям анкеты «Будем знакомы», которые они красочно оформляют вместе со своими детьми, используя детские фотографии. Педагог из таких анкет составляет альбом группы, который дети просматривают, как все вместе, так и индивидуально.

Ещё одна интересная форма работы с родителями – дневники настроения, которые особенно помогают в адаптационный период проследить процесс адаптации ребенка к детскому саду.

В группах воспитатель ежедневно организует индивидуальную работу с детьми. Для ее закрепления педагог предлагает родителям продолжить работу по данному направлению дома. Для этого на индивидуальных беседах он рассказывает об игровых методах и приемах, которые целесообразно использовать для положительного результата. Некоторые дидактические игры из групповой игротеки предлагает родителям для занятия дома. Используя эти игры, родители в домашней обстановке выполняют с детьми задания, проводят тренинги. Такое взаимодействие родителей и педагога дает хороший результат и положительно сказывается на развитии ребенка.

Одной из форм работы с родителями является визитирование семьи. Такая форма очень полезна и нужна, так как, посещая семью можно больше узнать о домашнем окружении ребенка, познакомиться с микроклиматом семьи, дать совет родителям по организации игрового уголка дома для ребенка и оказать своевременную консультативную помощь.

Семья и детский сад – два воспитательных феномена, каждый из которых по-своему дает ребенку социальный опыт. Но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир. Взаимодействие родителей и детского сада редко возникает сразу. Это длительный процесс, долгий и кропотливый труд, требующий терпеливого, неуклонного следования выбранной цели. Основное правило в работе с родителями – никогда не жалуйся, не говори о ребенке плохо.

Таким образом, использование педагогом различных форм работы с семьей, в правильной её организации заложены большие возможности для эффективного индивидуального педагогического воздействия на детей. И воспитатель, совместно с семьей, должен постоянно использовать их для всестороннего развития каждого ребенка. Мы одна семья, мы вместе и навсегда!

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ЖЕНЩИН, ОБРАЩАЮЩИХСЯ В КОНСУЛЬТАЦИЮ С ЖАЛОБАМИ НА СОБСТВЕННЫХ МАТЕРЕЙ

Николаева В.М.

магистрант, Российский государственный социальный университет,
Россия, г. Москва

В статье представлен опыт анализа данных, полученных в ходе психологического консультирования женщин по поводу жалоб на конфликты с матерями; показаны типичные особенности конфликтных взаимоотношений по линии «дочь – мать» (симбиоз и отчуждение); приведены данные эмпирического исследования, отражающие основную причину конфликтов – несформированность понятия «семья» у матери, передавшаяся дочери, и проявляющаяся в неспособности обеих разграничивать семейные контексты – «моя родительская семья» и «моя семья».

Ключевые слова: дочь, мать, типичные особенности конфликтных взаимоотношений матери и дочери, разграничение семейных контекстов: моя семья и моя родительская семья.

Проблема детско-родительских взаимоотношений изучалась многими исследователями (Лютлова С.Н., Некрасов А.А., Орбах С., Цветкова Н.А., Эйдмиллер Э.Г. и Юстицкис В.В., Эльячефф К и Эйниш Н. и др.). Однако до сих пор она не стала менее актуальной и притягательной для исследователей, особенно психологов-консультантов. Например, мало изучен характер межличностных отношений взрослой дочери с матерью, который заметно влияет и на эмоционально-психологическое состояние обеих женщин, и на их удовлетворенность жизнью, и на качество воспитания новых поколений россиян, и на динамику разводов в современной России.

Исследования показывают [4; 5; 8; 10 и др.], что, воспитывая девочку, важно чтобы родители учитывали, что их общение с дочерью требует не только понимания, но и такта, бережного отношения. В силу повышенной эмоциональности девочки ранимы, обидчивы, долго не могут простить грубости, пытаясь скрыть свои переживания. Даже маленькая несправедливость, которая для мальчика осталась бы незамеченной, девочку заставляет глубоко страдать. Иными словами, воспитание дочери – дело тонкое, требующее от матери эмоциональной отзывчивости, заботливости, мягкости и сдержанности в общении с ребенком, поскольку проявленные недостатки сказываются весьма болезненно на обеих. Тонкая эмоциональность и умение сочувствовать, способность жить больше сердцем, чем умом, воспитанные в семье, – все это поможет девочке в будущем построить крепкую собственную семью. Плюс к этому – важно у нее воспитывать уважение к мужчине. Недостаток этого качества у многих современных девушек и женщин унижает их самих.

В силу названных выше причин, обусловленных полом, проблемы в межличностных отношениях матери и дочери чувствуются острее. По мере взросления дочери они могут усугубляться, становясь более острыми.

Первая типичная острая проблема обнаруживается в том случае, когда мать видит свое продолжение в дочери и возможность самореализации через нее, воплощения в жизнь своих целей, которых по разным причинам не удалось достичь самой. Мать настолько поглощена материнством, что образует симбиоз с дочерью, исключая из него всех остальных, и, прежде всего, мужа [3; 2; 10 и др.], а в последствии препятствует созданию дочерью своей семьи или принимает активное участие в ее семье, вмешиваясь в семейные отношения дочери. В таких отношениях дочери сложно найти свою идентичность, поскольку влияния матери, слияние с ней слишком сильное. Ни мать, ни взрослая замужняя дочь не способны установить границы, где заканчиваются семейные территории каждой из них. Исход тех случаев, если дочь все же решится разорвать этот симбиоз и будет делать все, вопреки желанием матери, можно будет назвать, скорее, псевдоидентичностью, нежели поиском и принятием себя. В случае покорности матери и поддержки этого союза дочь будет проживать не свою жизнь, а жизнь матери, воплощая ее мечты и достигая целей матери, а не свои собственные.

Вторая типичная острая проблема в отношениях дочери и матери появляется тогда, когда мать видит в дочери соперницу за внимание мужчин. В этом случае дочь хоть и не должна будет проживать жизнь матери, но будет лишена материнской заботы и поддержки – это *ситуация отчуждения* [1; 5; 10].

Причин возникновения конфликтных отношений между матерью и дочерью гораздо больше, но эти два полюса их расположения (симбиоз и отчуждение) обуславливают деструктивные тенденции в развитии дочери как личности, влияют на ее способность создать любовный союз с мужчиной поддерживать мужа в его стремлении защитить границы собственной семьи от вторжения извне.

Главную задачу научных исследований в этом направлении мы видим в том, чтобы выявить факторы, обуславливающие конфликтные отношения между взрослой дочерью и матерью (с нашей точки зрения, основным из них является несформированность понятия «семья» у матери, передавшаяся дочери, и проявляющаяся в неспособности обеих разграничивать семейные контексты – «моя родительская семья» и «моя семья») и разработать способы социально-психологической коррекции и профилактики деструктивной коммуникации.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 46 замужних женщин в возрасте от 22-х до 60-и лет, живущих в мегаполисе, значительно различающихся по своему социальному статусу и роду занятий, но объединенных по признаку обращения за психологической помощью с жалобами на трудности в межличностных отношениях со своими матерями.

Для диагностики характера межличностного общения и взаимодействия взрослой дочери и матери использовались следующие методики:

1. «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера и О.В. Черемисина (она использовалась нами в целях определения характера коммуникаций в семье. На основе полученных с ее помощью данных анализировались такие параметры, как: сформированность понятия «семья», самый значимый член семьи, самый эмоционально близкий член семьи, затрудненная (опосредованная) межличностная коммуникация в семье. Методика применялась в двух вариантах: «Моя родительская семья» и «Моя семья») [9];

2. Методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, позволяющая изучать особенности самосознания индивида в зависимости от осознания им собственных социальных ролей. При анализе результатов, полученных с помощью данной методики, они сопоставлялись с анкетными данными и данными методики «Семейная социограмма».

В ходе эмпирического исследования получены следующие данные:

1) диагностика взаимоотношений между членами семьи по методике «Семейная социограмма» показала, что более чем у половины женщин не сформировано представление о различии в понятиях «родительская семья» и «моя семья», а значит, они не различают границу там, где заканчивается контекст их собственной семьи и начинается территория их «родительской семьи». При этом самым значимым членом родительской семьи 70% женщин

нашей выборки указали мать; ни одна женщина не указала в качестве такового своего отца. В собственной семье 48% женщин всей выборки считают самыми значимыми себя и лишь 14% – мужа. Эмоционально близким членом семьи для большей половины женщин (54%) является их ребенок, а не муж;

2) диагностика особенностей самосознания по методике М. Куна и Т. Макпартленда показала следующее: а) большинство женщин (91%) слабо осознают свои гендерные роли, т.е. исполняют их бессознательно и, вероятно, зачастую негативно. В первую очередь это касается таких ролей, как дочь, супруга, мать, невестка/свекровь и др.; б) очевидна проблема отвержения роли невестки (она обнаружена у 47% женщин), что, вероятно, свидетельствует о переносе конфликта «дочь – родная мать» в межличностные отношения «невестка – свекровь».

В целом полученные нами результаты говорят о том, что многие из женщин, обращающихся за психологической помощью с жалобами на собственных матерей, бессознательно перенесли установки из родительской семьи, где главной была мать и она принимала значимые для семьи решения, в свою собственную семью. В таких случаях социально-психологическая коррекция и профилактика конфликтов взрослых дочерей с матерями могут быть осуществлены на основе методов когнитивного, когнитивно-поведенческого подходов, гештальт-психологии и гештальт-терапии и др. [6; 7].

Формами психологической помощи могут являться психологическое консультирование диад и проблемно-ориентированная женская группа.

Список литературы

1. Инина-Понуровская Е.Ю. Конфликтные отношения между родителями и детьми // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 31-34.
2. Лютова С.Н. Архетипический анализ семейных конфликтов: терапевтические фрески // Журнал практического психолога. 2006. №1. С. 107.
3. Некрасов А. Пути материнской любви. М.: Центрполиграф, 2016. 256 с.
4. Орбах С. Развитие женщин в семье // Психотерапия женщин / под ред. М. Лоренс, М. Магуир. СПб.: Питер, 2003. С.37-53.
5. Цветкова Н.А. Опыт типологизации трудных жизненных ситуаций в судьбах дочерей – жертв собственных родителей // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Образ жизни различных групп населения, находящихся в трудной жизненной ситуации». МГУС, 07-08.04. 2005 г. / под ред. И.П. Соколова. М.: МГУС, 2005. Ч.1. С. 167-172.
6. Цветкова Н.А. Социально-психологические технологии работы с женщинами в системе социального обслуживания: Монография. Псков: ПГПУ, 2007. 356 с.
7. Цветкова Н.А. Гендерные особенности социальной поддержки человека в трудной жизненной ситуации // Социальная работа: проблемы и перспективы: Материалы VII Межвуз. научно-практич. конф. 22 марта 2013 г. СПб.: СПбГУП, 2013. С. 23-25
8. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Теоретико-методологическое обоснование материнства как социально-культурного феномена // Ученые записки РГСУ. 2015. Т.14. №5 (132). С. 5-14.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учеб. пос. СПб.: Речь, 2003. 336 с.
10. Эльячефф К., Эйниш Н. Дочки-матери. Третий лишний? / пер. с франц. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2006. 448 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Пантелеев Э.Е.

соискатель ученой степени канд. пед. наук,
Педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет,
Россия, г. Хабаровск

Проблему становления общекультурной компетентности личности в образовательном процессе вуза автор статьи формулирует на основе выводов из анализа философских и психолого-педагогических трудов, посвященных концепциям информационного общества и общества знаний, и интерпретации компетентностного подхода к образованию и роли Текста в его реализации в XXI веке. В результате этого он приходит к выводу о необходимости развития читательской грамотности как условия становления общекультурной компетентности личности в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: информационное общество, общество знаний, компетентностный подход, «человек культуры», текст как «фрагмент культуры», общекультурная компетентность, читательская грамотность.

Беспрецедентный рост информации, вызванный научно-технической революцией, привел в конце XX – начале XXI вв. к редукции понятия «знание», отождествлению его с информацией, доминированию технократического подхода в изучении и прогнозировании развития современного общества, к реализации компетентностного подхода (далее – КП) как утилитарно-прагматической модели образования.

Однако ученые-гуманитарии (А.Г. Асмолов, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.П. Зинченко, А.С. Капто, В.В. Князева, Б.О. Майер, Н.Д. Наумов и др.) в условиях социокультурного кризиса оспаривают технологический и экономический (негуманитарные) приоритеты развития общества, разрабатывают иные концепции образования в XXI веке и образ «человека культуры» как ценность-результат образования в обществе знаний.

В педагогическом плане мы расцениваем это как возможность пересмотреть складывающиеся в науке и практике технократические подходы к реализации КП к образованию в пользу его общекультурной значимости. Причем вопрос может быть поставлен не о радикальном отказе от уже обретенного теоретико-практического опыта, а о диалектически связанной с ним трансформации «реального» КП в условия «идеального» общества знаний.

На основе изучения широкого круга философских работ [1] мы провели сравнительный анализ ключевых признаков понятий «информация» и «знание». Это позволило нам понять их диалектическое единство (оба феномена являются разными стадиями единого социокультурного процесса, определяют меру и направленность в развитии человека и общества) и принципиальные для сферы образования различия:

- информация объектно-субъектна, знание – только субъектно и лично;
- информация беспорядочна, а знание – системно;

- информация зиждется на умениях человека воспринимать, перерабатывать, хранить и передавать «чужое знание», а знание – всегда акт творчества, «живое» и представленное текстами культуры.

Рассуждения о моделях образования XXI века, основанные на семантическом анализе базальных понятий «информация» и «знания», «информационное общество» и «общество знаний», вслед за учеными-гуманитариями привели нас к негативной оценке перспектив развития КП к образованию в информационном обществе и к оптимистичным выводам о его потенциале в обществе знаний.

В условиях общества знаний КП выступает как способ приобщения человека к «смыслотворческому преобразованию социокультурной действительности», целью-ценностью которого становится «субъект, порождающий знание», стремящийся стать и быть «человеком культуры».

Условием диалектической трансформации целей-результатов образования в рамках информационного общества в цели-ценности образования в обществе знаний является реализация КП как социо-гуманитарной «парадигмы образования в XXI веке» и становление «человека культуры».

Этот безграничный, – адекватно составляющим его феноменам: Человек и Культура, – образ, современные гуманитарии трактуют как «мировоззренческую личность» (С.А. Селиверстова), «с развитым чувством нового, стремлением к созиданию» (Е.В. Бондаревская), «обладающую гуманистической системой ценностей, стремящуюся к творческому освоению мира и максимальной самореализации» (Е.Н. Тарасенко), как «результат творческой активности и наивысшего достижения интеллектуальной деятельности человека» (А.С. Капто), «движение в культуре к акме через формирование целостной личности с позиций общечеловеческого начала, через ее образованность и самоактуализацию в отличие от культурного человека, развивающегося в рамках какой-либо культуры» (В.В. Князева) [2] и т.д.

Таким образом, «Человек культуры» является носителем гуманитарной культуры, функции которой существенно шире и разнообразнее, чем информационной: гносеологическая, коммуникативная, культурно-идентифицирующая, ценностно-ориентационная, социально-консолидирующая и т.д. Именно в обществе знаний с его «нравственными императивами», «разнообразием культур» и другими приоритетами образ «человека культуры» может быть востребован и реализован.

В этой связи ответим на возникшие вопросы: «А что лежит в основе КП, нацеленного на достижение целей образования в обществе знаний?», «Каким образом можно *одухотворить* КП к образованию в условиях «идеальности» общества знаний и «реальности» информационного общества?».

По мнению многих философов и культурологов (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.Г. Гадамер, И.А. Ильин, А.С. Кармин, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, Л.Н. Мурзин, П. Рикёр и др.), главным источником познания и средством социализации-инкультурации личности является Текст.

В контексте значений «Человека культуры» воспользуемся определением Ю.М. Лотмана: «Текст – это сложное устройство, хранящее *многооб-*

разные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и *порождать* новые, как информационный генератор, обладающий чертами высокоинтеллектуальной личности» [3, с. 130] (курсив наш – Э.П.).

Не случайно, Текст стал объектом изучения многих наук о человеке и обществе, особенно на постнеклассическом этапе их развития.

В частности, философия герменевтики (Ф. Шлейермахер, М. Хайдеггер, Г.Г. Гадамер, П. Рикёр и др.) разрабатывает теорию интерпретации Текстов как истолкование значений культуры. С позиций герменевтики процессы осмысления, понимания и трансляции реалий культуры осуществляются через знакомство с содержанием *Текста* как *Знанием Другого*.

Но каким образом Текст приобретает эти свойства? Прислушаемся к И.А. Ильину: «Как возникло, как созрело написанное? Кто-то жил, любил, страдал и наслаждался; наблюдал, думал, желал, – надеялся и отчаивался. И захотелось ему поведать нам о чем-то таком, что *для всех* нас важно, что нам необходимо духовно увидеть, прочувствовать, продумать и усвоить. Значит – что-то *значительное о чем-то важном и драгоценном*» [4, с.4] (курсив автора). А что происходит тогда, когда книга уходит к читателю? Уходит – без него, без автора? «Жизнь, яркость, силу, смысл, дух – должен из них добыть *сам читатель*. Он должен воссоздать в себе созданное автором; и если он не умеет, не хочет и не сделает этого, то *за него не сделает этого никто*» [там же, с. 5] (курсив автора).

Но пока какими-то особыми способами Текст не будет введен в образовательный процесс, он будет оставаться для обучающихся «ставшей культурой», т.е. фактом или примером «социального опыта и части общественно-педагогического опыта, ему изоморфной и зафиксированной в проектах содержания образования (стандарт образования, учебный план, учебная программа, учебные пособия и др.)» [5, с. 25]. Этим проектам еще предстоит встреча с культурой непосредственных участников педагогического процесса: учителя и ученика, преподавателя и студента.

Эта встреча состоится, если образование понимается как «внесение в мир культуры смысла и уже одним этим – изменение мира и изменение человека» (Ю.В. Сенько).

Чтобы такая встреча состоялась, «необходимо включить текст, которым представлена “ставшая” культура, в понимающий и дидактический контекст конкретного взаимодействия “учитель – ученик”» [там же, с. 28].

Однако не всякий текст культуры станет образовательным; он станет таковым при условии, что перед учеником окажется «не безлично-вещная информация, а духовное послание автора текста, который ожидает встречи со своим читателем-учеником» [там же, с. 26].

Интерпретация смыслов образования в концепциях информационного общества и общества знаний и основанная на ней сравнительная характеристика двух моделей реализации КП к образованию убедили нас в необходимости и возможности этой встречи и потребовали уточнить базовое понятие ФГОС ВПО – «общекультурная компетентность». А раскрытие роли Текста как «фрагмента культуры» в реализации КП к образованию, ориентирован-

ному на приоритеты общества знаний, позволило проанализировать и обосновать «читательскую грамотность» как условие становления общекультурной компетентности личности в образовательном процессе вуза.

Список литературы

1. Пантелеев Э.Е. Будущее образования – в информационном обществе или в обществе знаний? // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2015. – № 5. – С. 110-117.
2. Князева В.В. К теории понятия «человек культуры» / В. В. Князева // Человек культуры: коллект. моногр. / Науч. ред. В. В. Князева. – Оренбург, 2006. – С. 30-44.
3. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Ю. М. Лотман. Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 129-132. URL: www.philology.ru/literature1/lotman-92b.htm
4. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. – М.: ДАРЪ, 2013. – 320 с.
5. Сенько Ю.В. Образование всегда накануне себя // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 22-29.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА ОФИЦЕРА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Платошечкин А.Н., Ливенцев А.А.

курсанты 1 взвода 2 роты курсантов,

Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Лёвкин А.А.

командир отделения 1 взвода 2 роты курсантов,

Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

Статья подготовлена на основе анализа исторической литературы и рассматривает целенаправленный процесс формирования моральных качеств, норм и принципов поведения офицеров Русской армии.

Ключевые слова: нравственное воспитание, духовное воспитание, профессионально-нравственный идеал.

Нравственное воспитание офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации имеет исторические корни, основываясь на российских национальных традициях, оно формировалось в процессе подготовки офицерского состава всей российской армии [5, с. 152]. На основе анализа исторической литературы становится возможным утверждать, что до XIX века не существовало понятия нравственного воспитания. Созвучная терминология стала входить в обиход примерно со второй половины XIX века: «военный дух», «духовное воспитание», «нравственный элемент в воспитании», «нравственное воспитание», «нравственное образование войск».

Нравственный идеал является основным элементом нравственного воспитания, который предполагает определённую систему ценностей, ориентиров, нравственных отношений, привычек поведения, потребностей и высокой культуры.

Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс формирования моральных качеств, норм и принципов поведения, что является в совокупности нравственным идеалом. Следовательно, становится возможным утверждать, что нравственное воспитание по сути своей является процессом формирования в человеке нравственных идеалов [4, с. 37].

Процесс формирования нравственного идеала в системе нравственного воспитания офицерского корпуса, на всех этапах становления и развития вооружённых формирований Руси, Российской империи, СССР и современной России занимает одно из важнейших мест в системе их подготовки. Морально-боевой дух представителей ратного труда выковывался веками, на примерах многих поколений воинов и полководцев Отечества [1, 2].

Изначально процесс формирования нравственного идеала носил стихийный характер и передавался в опоре на личный опыт и собственные нравственные установки. С принятием Христианства на Руси, содержание нравственного воспитания приобрело духовную окраску.

Значительный вклад в процесс формирования нравственных идеалов и нравственного воспитания представителей ратного труда в целом внес Петр I, проведя военную реформу. Именно благодаря данной реформе в регулярной армии была создана система подготовки офицерского состава. Одним из основных направлений в подготовке офицеров явилось их нравственное воспитание в рамках которого формировались морально-боевые качества личности, способствовавшие достижению победы в бою [3, с. 104].

Особое внимание придавалось формированию такой важной нравственной ценности как воинская честь, в результате чего у офицеров формировались нравственные качества, определяющие содержание воинской чести: готовность пожертвовать жизнью за Отечество, приоритет смерти перед пленением врагами; презрение к изменникам.

Продолжателем петровских начинаний стал П.А. Румянцев, придававший большое значение формированию нравственных качеств, таких как: чувство долга и ответственности, добропорядочность, смелость, проворность, добрый вид и другие.

Период правления Екатерины Великой связан еще с одним величайшим русским полководцем – А.В. Суворовым, чей вклад в развитие высокого уровня нравственности офицерского состава неоценим. Он акцентирует внимание на необходимости присутствия определенных нравственных качеств у офицера, дабы последний в свою очередь является воспитателем и мог формировать в подчиненных сознательного и целеустремлённого воина, воспитанного в духе воинской чести, доблести, героизма, взаимовыручки и взаимопомощи.

В данный период основным в рамках нравственного воспитания стало раскрытие таких категорий как честь, долг, благородство, героизм, мужество,

патриотизм, ответственность и др., а также приобрели, актуальность суды чести офицеров и офицерские собрания.

Весомый вклад в развитие нравственного воспитания офицерского состава внес выдающийся русский военный военачальник и педагог генерал М.И. Драгомиров. Он считал, что накопленные знания без нравственной направленности невозможно «употребить по назначению». Особое внимание уделялось нравственному воспитанию будущих офицеров в стенах военно-учебных заведений. Для этих целей подготавливались специальные тематические программы и учебники, цель которых заключалась в «упрочнении тех нравственных качеств, кои имеют первенствующее значение в воспитании будущего офицера» [2, с. 89].

Основные тенденции становления и развития процесса формирования профессионально-нравственного идеала офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации, выявленные на данном историческом этапе:

- сосредоточение основных усилий на духовно-нравственном воспитании в рамках религиозной веры, что в свою очередь явилось фундаментом для формирования высоконравственных качеств офицерского корпуса;
- проведение военного реформирования. Позволившего зафиксировать и регламентировать основные элементы нравственного и военно-профессионального воспитания офицеров в первых уставах, наставлениях и инструкциях;
- формирование и систематизация нравственных эталонных признаков офицеров;
- вычленение нравственного воспитания в самостоятельное направление и др.

Список литературы

1. Зайцев Н.Н., Казаков И.В., Попова М.А. Военно-педагогический процесс как условие развития качеств личности военнослужащего внутренних войск МВД России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 5-4. С. 77-79.
2. Миненков Д.Д. Пути повышения эффективности формирования офицерской нравственности и чести у курсантов военных вузов с учетом исторического опыта // На страже закона и правопорядка: сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 87-93.
3. Паламарчук С.П., Зайцев Н.Н. Историко-педагогический анализ зарождения и развития представлений о нравственности и воинской чести в русском войске со времён древней Руси до XVIII века // На страже закона и правопорядка : сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 103-109.
4. Утюганов А.А. Формирования гражданско-патриотических ценностей и их смысловых детерминант у курсантов военного вуза // Монография. Новосибирск, 2015.
5. Шитько В.В., Миненков Д.Д. Эволюция Российской военно-педагогической мысли и практики в процессе формирования чести русских офицеров в XVIII – начале XX века // На страже закона и правопорядка: сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. Новосибирск, 2016. С. 151-158.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ С РАЗНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Резниченко М.А.

доцент кафедры возрастной и социальной психологии, канд. психол. наук,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Леонова Н.В.

магистрант факультета психологии Педагогического института,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается проблема эмоциональной устойчивости личности учителя с разными характеристиками профессионального самосознания. Результаты исследования свидетельствуют о наличии связи показателей эмоциональной устойчивости с характеристиками профессионального самосознания (приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания, уровень субъективного контроля).

Ключевые слова: профессиональное самосознание учителя, эмоциональная устойчивость.

Переход к гуманистической парадигме образования предъявляет повышенные требования к личности школьного учителя, так как от личной позиции учителя и его внутреннего состояния зависит воспитание и обучение учеников. В этой связи, необходимым условием для успешной профессиональной деятельности является зрелая личность учителя, которая характеризуется высоким уровнем профессионального самосознания и эмоциональной устойчивости, обеспечивающими психологически безопасную и комфортную образовательную среду для развития и воспитания учеников.

Цель исследования: выявить особенности связи характеристик профессионального самосознания с эмоциональной устойчивостью личности учителя.

Мы исходили из предположения о том, что существует связь между характеристиками профессионального самосознания и показателями эмоциональной устойчивости. В частности, чем более выражены такие характеристики профессионального самосознания как направленность на учеников, благополучное психоэмоциональное самосознание, позитивное самовосприятие, демократический стиль преподавания, высокий уровень субъективного контроля и удовлетворенность трудом, тем выше выражены показатели эмоциональной устойчивости: индекс общей жизненной удовлетворенности, жизнестойкости и модальности «радость».

База исследования. Исследование было выполнено на базе Белгородского института развития образования.

Выборка. В исследовании приняли участие 77 учителей города Белгорода и Белгородской области, из них: 33 учителя со стажем работы в школе до 10 лет, 23 учителя со стажем работы в школе от 10 до 20 лет, 21 учитель со стажем работы в школе от 20 лет и более.

Методики исследования: «Психологический портрет учителя» (Резапкиной Г.В.) для изучения профессионального самосознания учителя. Анализировались следующие показатели: приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стили преподавания, уровень субъективного контроля. Для изучения эмоциональной устойчивости личности учителя - «Индекс жизненной удовлетворенности», (адаптированный Паниной Н.В.), тест жизнестойкости С. Мадди (адаптированный Д.А. Леонтьевым), четырехмодальный эмоциональный вопросник (Рабинович Л.А.).

Методологической основой нашего исследования явилась концепция профессионального развития личности учителя (Митина Л.М.).

Теоретический анализ литературы, показал, что профессиональное самосознание учителя включает осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения, в системе собственной личности [1]. Эмоциональная устойчивость – свойство психики, способствующее успешному осуществлению необходимой деятельности в сложных эмоциональных условиях [1, с. 64]. В нашем исследовании эмоциональная устойчивость выражена в показателях: индекса общей жизненной удовлетворенности, жизнестойкости, модальности «радость».

Далее представлены результаты исследования эмоциональной устойчивости личности учителя с разными характеристиками профессионального самосознания. Корреляционный анализ показал, что эмоциональная устойчивость, выраженная в показателях: индекса жизненной удовлетворенности, жизнестойкости, модальности «радость» имеет корреляционные связи с характеристиками профессионального самосознания (рисунок).

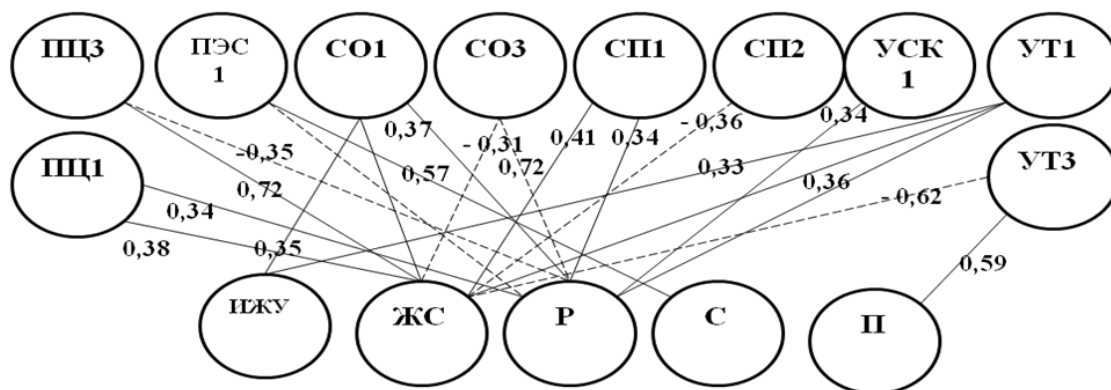


Рис. Корреляционная плеяда связи характеристик профессионального самосознания с показателями эмоциональной устойчивости в общей выборке учителей

Примечание: пц1 – направленность на ученика, в основе безусловное принятие ребенка; пц2 – значимость для учителя общения с коллегами; пц3 – концентрация на своих переживаниях; пэс1 – неблагоприятное психоэмоциональное состояние; пэс2 – нестабильное психоэмоциональное состояние; пэс3 – благоприятное психоэмоциональное состояние; со1 – позитивное самовосприятие; со2 – неустойчивая самооценка; со3 – негативное самовосприятие; сп1 – демократический стиль преподавания; сп2 – либеральный стиль преподавания; сп3 – авторитарные тенденции; уск1 – высокий уровень субъективного контроля; уск2 – недостаточная сформированность ответственности; уск3 – низкий уровень субъективного контроля; ут1 – высокая степень удовлетворенности трудом; ут2 – недостаточная удовлетворенность трудом; ут3 – неудовлетворенность трудом

Отметим, что индекс общей жизненной удовлетворенности (при условии $k=75$ ($n-2$), $P \leq 0,05$ (0,23), $P \leq 0,01$ (0,3)) имеет положительные связи с следующими показателями профессионального самосознания: позитивное самовосприятие, со1 ($r = 0,35$); удовлетворенность трудом, ут1 ($r = 0,33$). Индекс жизнестойкости имеет положительные связи с направленностью на учеников, пц1 ($r = 0,38$); позитивное самовосприятие, со1 ($r = 0,32$); демократический стиль преподавания, сп1 ($r = 0,414$); удовлетворенность трудом, ут1 ($r = 0,38$); отрицательные связи: негативное самовосприятие, со3 ($r = -0,31$); либеральный стиль преподавания, сп2 ($r = -0,36$); недостаточная удовлетворенность трудом, ут3 ($r = -0,62$). Показатель модальности «радость» имеет положительные связи с показателями: направленность на учеников, пц1 ($r = 0,34$); позитивное самовосприятие, со1 ($r = 0,37$); демократический стиль преподавания, сп1 ($r = 0,34$); высокий уровень субъективного контроля, уск1 ($r = 0,34$); удовлетворенность трудом, ут1 ($r = 0,36$); отрицательные связи показатель модальности «радость» имеет с показателем концентрации на своих переживаниях, пц3 ($r = -0,35$). Показатель модальности «гнев» не имеет связи с показателями профессионального самосознания. Показатель модальности «страх» имеет положительную связь с показателем неблагоприятного психоэмоционального состояния, пэс1 ($r = 0,57$). Показатель модальности «печаль» имеет положительную связь с показателем профессионального самосознания неудовлетворенности трудом, ут3 ($r = 0,59$).

Таким образом, наше исследование показало, что существует связь показателей эмоциональной устойчивости (индекс жизненной удовлетворенности, жизнестойкость, показатель модальности «радость») с показателями профессионального самосознания. Показатель жизнестойкости и модальность «радость» имеет корреляционную связь со всеми показателями профессионального самосознания учителя, что свидетельствует о влиянии характеристик профессионального самосознания на эмоциональную устойчивость личности учителя.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
2. Резапкина Г.В. Развитие профессионального самосознания учителя // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 105-118.

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ И КАДРОВОЙ БАЗЫ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Рябых Г.Ю.

профессор кафедры «Прикладная математика», канд. физ.-мат. наук,
доцент, Донской государственной технической университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Фролова Н.В.

старший преподаватель кафедры «Математика»,
Донской государственной технической университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Демидов М.В., Крюков Д.В.

студенты факультета «Автоматизация и информатика»,
Донской государственной технической университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются проблемы, возникающие при обучении в вузе лиц с ограниченными возможностями. Необходимым условием для такого обучения является развитие в вузе технической базы, а также подготовка кадрового состава.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дистанционное образование, электронный учебник, on-line-тестирование.

В настоящее время появилось множество вариантов дистанционного обучения. В нем есть большое количество плюсов и минусов.

Получение высшего образования дистанционно – особая форма обучения, имеющая ряд преимуществ перед очной, заочной или вечерней формой, а также экстернатом. Среди главных преимуществ отмечают следующие:

- повышение качества обучения за счет применения современных средств, электронных библиотек и современной техники;
- снижение затрат на проведение занятий и стоимости обучения за счет отсутствия платы за аренду учебных помещений, стоимости проезда к месту учебы и т.п.;
- индивидуальный темп усвоения новых знаний – скорость выполнения учебного плана устанавливается учащимися в соответствии с их личными потребностями и жизненными обстоятельствами;
- гибкость учебного плана, возможность самостоятельного выбора совокупности курсов обучения, а также самостоятельного планирования времени, места, частоты и продолжительности каждого занятия;
- высокая технологичность, достигаемая благодаря внедрению в образовательный процесс новейших достижений телекоммуникационных и информационных технологий;
- мобильность, своевременная и эффективная обратная связь между преподавателями и студентами дистанционной формы обучения.

Одним из главных технических факторов дистанционного обучения является оснащённость курса электронными учебными пособиями [1]. Авторами разработан ряд электронных учебников по математическим дисциплинам [2, 3]. Рабочие программы встроены в учебное пособие и оснащены системой гиперссылок. Для каждой темы учебника предусмотрено промежуточное проверочное тестирование, а также заключительное тестирование по всему курсу.

Ниже приводится фрагмент электронного учебника.

Пусть функция $y = f(x)$ задана неявно уравнением $F(x, y) = 0$. Дифференцируя это равенство по x по правилу дифференцирования сложной функции, находим из полученного равенства y' . Пример. Найти y' , если функция y задана уравнением:

$$x^3 + y^3 - xy = 0$$

Решение.

$$3x^2 + 3y^2 \cdot y' - y - xy' = 0$$

$$y'(3y^2 - x) = y - 3x^2$$

$$y' = \frac{y - 3x^2}{3y^2 - x}$$

Ответ: $y' = \frac{y - 3x^2}{3y^2 - x}$

Рис. Пример дифференцирования функции, заданной неявно

Разработана также программа управления процессом обучения для администратора дистанционных курсов. Эта программа предусматривает введение дополнительной штатной единицы – куратора обучаемого.

Куратор осуществляет постоянную непосредственную связь со студентом, помогает адаптироваться и объясняет, как пользоваться электронной системой обучения, следит за графиком выполнения заданий, соединяет с преподавателем – консультантом по мере необходимости и по графику и т.д.

Основными преимуществами инклюзивного обучения на основе современных технических достижений являются:

- предоставление лицам с ограниченными возможностями технологий для подготовки и обучения в вузе;
- увеличение контингента обучаемых за счёт предоставления образовательных услуг в максимально удобной форме;
- интенсификация использования материально-технической базы, учебного и методического потенциала вуза.

Список литературы

1. Агеев В.Н. Электронная книга: новое средство социальной коммуникации. М.: Мир кн., 1997. 231 с.
2. Доброскокина Н.А., Дудукалова Д.С., Мул А.П., Рябых Г.Ю., Фролова Н.В. Корректировка рабочих программ на основе математической модели процесса обучения // Перспективы развития науки и образования Сб. н. тр. Тамбов. – 2013. С. 44-45.
3. Мул А.П., Рябых Г.Ю., Фролова Н.В. Электронные учебники и рабочие программы для бакалавров // ИТНО-2015. Сб. трудов межд. научно – метод. конф. Ростов н/Д. 2015. С. 24-27.

ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

Сайфудинова А.В.

ст. преподаватель кафедры высшей математики и системного моделирования сложных процессов, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассмотрены вопросы повышения эффективности математической подготовки в вузах МЧС России на основе внедрения и активного использования информационных технологий. Показано значение проведения лабораторного практикума по математическим дисциплинам с применением пакетов прикладных программ.

Ключевые слова: математическая подготовка, информационные технологии, лабораторный практикум, вузы МЧС России.

На сегодняшний день вопросы повышения эффективности математической подготовки в вузах МЧС России на основе внедрения и активного использования информационных технологий становятся все более актуальными. Современные специалисты МЧС России должны уметь применять на практике математические модели и методы, позволяющие точно фиксировать структурные изменения многих явлений и процессов в области защиты населения и территории от чрезвычайных ситуаций, прогнозировать развитие этих процессов, находить наиболее рациональное решение с большей общностью, полнотой и надежностью [2, с. 100].

Новые образовательные технологии на современном этапе развития педагогики требуют применения специальных методов, средств и форм, которые помогут определить адекватную структуру и характеристики содержания и качества обучения в целом и классической математической дисциплины в частности [14, с. 62].

Анализ педагогической литературы, а также существующий опыт организации учебной работы в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России, позволяют сделать вывод, что для формирования ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности будущих сотрудников МЧС, наиболее перспективным представляется организация по математическим курсам лабораторного практикума [12, с. 64] на основе информационных технологий.

Многие прикладные математические пакеты и компьютерные системы могут рассматриваться как средства обучения математическим дисциплинам, с помощью которых возможно не только вооружение обучающихся требуемыми знаниями, но и развитие творческой познавательной самостоятельности, повышение мотивации к изучению и использованию современных методов математической обработки и вычислений [1, с. 108]. При этом значительно расширяются возможности кейс-метода [4, с. 37], увеличивается число профессионально-ориентированных задач.

Важную роль при обучении математическим дисциплинам играют следующие дидактические принципы обучения: принцип научности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип системности, принцип развивающего обучения, принцип активности личности, принцип информатизации, принцип межпредметных связей, принцип профессиональной направленности [8, с. 33]. Проведение лабораторного практикума по математическим дисциплинам с использованием пакетов прикладных программ, таких как Mathcad, Matlab, Mapl, Statistika, дает возможность в полной мере реализовать систему указанных дидактических принципов, что подтверждается исследованиями, приведенными в работе [11, с. 26].

Использование информационных технологий в математической подготовке будущих специалистов МЧС России позволяет:

- строить различные аналитические модели процесса функционирования пожарно-спасательных подразделений [5, с. 34] и [6, с. 46];
- использовать методы определения вероятности возникновения чрезвычайных ситуаций [13, с. 18];
- применять различные статистические методы [3, с. 19] при решении профессионально-ориентированных задач;
- применять математические методы прогнозирования чрезвычайных ситуаций [10, с. 153];
- строить аналитические модели прогнозирования безопасности различных технологических производств [7, с. 128] и др.

Оценка эффективности внедрения информационных технологий в процесс изучения математических дисциплин должна осуществляться с использованием системы педагогического мониторинга [9, с. 56].

Таким образом, использование современных информационных технологий при реализации возможностей аппарата математики, поможет будущим специалистам МЧС России решать профессиональные задачи на гораздо более высоком уровне за меньшие промежутки времени, с более глубоким исследованием проблемы и различных ее вариантов.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютера (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во Моск. психол. 2002. 352 с.
2. Калинина Е.С. Инновационные методы в преподавании математических дисциплин в вузах МЧС России // Управление инновациями: теория, методология, практика. 2016. № 17. С. 100-106.
3. Калинина Е.С. Исследование сложного распределения Пуассона методом производящих функций // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 4-1. С. 19-21.
4. Калинина Е.С. Кейс-метод как средство повышения профессиональной направленности в обучении естественнонаучным и математическим дисциплинам // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 40. С. 37-43.
5. Калинина Е.С. Математическое моделирование процесса функционирования пожарно-спасательных подразделений // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 9-1. С. 34-37.

6. Калинина Е.С. Построение аналитической модели процесса функционирования пожарно-спасательных подразделений // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27-2. С. 46-50.

7. Калинина Е.С. Применение метода группового учета аргументов в задачах прогнозирования техногенных рисков // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 28. С. 128-133.

8. Калинина Е.С. Принцип профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 28. С. 33-38.

9. Калинина Е.С. Принципы построения системы мониторинга образовательного процесса на кафедрах вузов // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27-1. С. 56-61.

10. Калинина Е.С. Прогнозирующие возможности метода группового учета аргументов в задачах моделирования химических производств // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 6. С. 153-156.

11. Калинина Е.С. Профессиональные математические пакеты в дидактической системе преподавания высшей математики в вузах МЧС России // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2016. № 28. С. 26-32.

12. Калинина Е.С., Крюкова М.С. Роль лабораторного практикума по высшей математике в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 8-4. С. 64-67.

13. Калинина Е.С., Кудрявцева М.В. О применении аппарата производящих функций в теории вероятностей // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-1. С. 18-22.

14. Крюкова М.С., Калинина Е.С., Зайцева Е.А. Вопросы использования информационных технологий в курсе высшей математики // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 1-9. С. 62-64.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗАХ МЧС РОССИИ

Селеменова Т.А.

профессор кафедры высшей математики и системного
моделирования сложных процессов, канд. пед. наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье анализируются учебные программы курсов математических дисциплин, изучаемых курсантами вузов МЧС России. Раскрываются содержательные возможности высшей математики, позволяющие эффективно формировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: обучение высшей математике, учебная программа, процесс обучения в вузе, высшее образование.

Современный государственный образовательный стандарт направлен на подготовку специалиста нового типа, конкурентноспособность которого базируется на формируемых в процессе обучения в вузе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях [4, с. 97].

Содержательный анализ рабочих учебных программ, разработанных в соответствии с ФГОС ВО, показывает, что математические дисциплины в ВУЗах МЧС России принадлежат к базовой части математического и естественнонаучного цикла [6, с. 128]. К целям освоения дисциплины «Высшая математика» относятся: овладение комплексом математических знаний, умений и навыков, позволяющих успешно решать современные проблемы науки и техники; развитие научного, логического мышления, пространственного воображения, алгоритмической культуры, критичности мышления на уровне, необходимом для профессиональной деятельности будущего специалиста; формирование целостного мировоззрения и развитие системно-эволюционного стиля мышления; формирование и выработка навыков построения математических моделей как средств описания и исследования окружающего мира и его закономерностей; реализация возможностей высшей математики в формировании научного мировоззрения, в освоении научной картины мира.

Учебные задачи освоения дисциплины «Высшая математика» состоят в изучении понятий и методов курса, раскрытии возможностей их применения к решению инженерно-технических проблем. В ВУЗах МЧС России освоение математики обеспечивает фундаментальные знания и формирует умения и навыки, необходимые для изучения таких дисциплин, как «Физика», «Гидравлика», «Теплотехника», «Теория горения и взрыва», «Спецглавы теплотехники», «Спецглавы физики», «Опасные природные процессы». Без математических знаний невозможно успешное изучение и дисциплин профессионального цикла, в частности, «Прикладной механики», «Метрологии, стандартизации и сертификации», «Прогнозирования опасных факторов пожара», факультативной дисциплины «Радиационная, химическая и биологическая защита».

Процесс изучения математических дисциплин направлен на формирование ряда важных общекультурных и профессиональных компетенций. Общекультурные компетенции отражают способность выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, и привлекать для их решения соответствующий математический аппарат [5, с. 94]. К компетенциям этой группы относятся способности к познавательной деятельности, основанной на логических приемах абстрагирования, анализа и синтеза, обобщения, способность к критическому мышлению, принятию нестандартных решений, разрешению проблемных ситуаций, резюмированию и аргументированному отстаиванию своих решений [2, с. 64]. Важным результатом этой группы компетенций является готовность обучающихся к саморазвитию и самообразованию.

Профессиональные компетенции, формируемые в ходе изучения математики, соответствуют следующим способностям: решать научные и инженерно-технические задачи в сфере своей профессиональной деятельности, осуществлять самостоятельный поиск решения задач высокого уровня сложности, выдвигать новые инженерные идеи, проводить эксперименты по заданным методикам с обработкой и анализом результатов [1, с. 99]. Формиро-

вание компетенций осуществляется в результате освоения курсантами вузов МЧС понятийного аппарата высшей математики, формирования умений практического использования методов математического анализа, аналитической геометрии, линейной алгебры, теории функций комплексного переменного, дифференциальных уравнений, теории вероятностей, математической статистики и математического моделирования в условиях широкого применения интерактивных образовательных технологий [3, с. 60].

Список литературы

1. Селеменова Т.А. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях современного вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 43. С. 98-102.
2. Селеменова Т.А. К вопросу исследования причин возникновения познавательных барьеров в условиях вузовского обучения // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 6. С. 61-65.
3. Селеменова Т.А. К вопросу об использовании современных образовательных технологий в процессе обучения высшей математике // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 4. С. 58-61.
4. Селеменова Т.А. Методологические аспекты разработки методики обучения математическим дисциплинам в высшей школе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 9-7. С. 96-98.
5. Селеменова Т.А. О реализации развивающих возможностей образовательных технологий в вузовском курсе математики // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 23. С. 92-96.
6. Селеменова Т.А., Тукмачева М.А. К проблеме оптимизации обучения математическим дисциплинам в вузах МЧС России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-12. С. 127-129.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Сизиков В.П.

доцент кафедры высшей математики, канд. техн. наук, доцент,
Омский государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Омск

Разумов В.И.

заведующий кафедрой философии, д-р филос. наук, профессор,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Россия, г. Омск

В решении познавательной задачи синтеза знания с помощью формирования номологической базы и выделения 27 её фундаментальных законов намечен путь к новой системе учебных дисциплин. Предусматривается способ интеграции учебного процесса в культуру в целом. Выделены четыре рода базовых дисциплин: аспектные, инструментальные, элементные, экспериментальные.

Ключевые слова: ДИС-технология, культура, номологическая база, рода базовых дисциплин, система, учебный процесс.

1. Введение. Корпус современной науки поделён на более чем 15000 дисциплин. На каком основании построено такое деление? Рост объёма знаний ведёт к тому, что они всё больше выступают в роли фильтров, через которые субъект получает информацию об объекте. Насыщение интеллектуального пространства знаниями повышает их влияние на познавательный процесс. Это влияние мало осознаётся, а управлять им возможно по мере осознания того, какими механизмами обеспечивается движение и развитие знания.

Можно оттолкнуться от сложившегося ещё в период античности и сохранявшегося до середины XIX в. представления о соединении всего научного знания в системе, образованной математикой, физикой, философией. Но принятие данного основоположения нуждается в проработке, позволяющей упорядочить имеющиеся знания так, чтобы были определены механизмы, позволяющие упорядочивать знания с получением всякий раз конструкций, отвечающих критериям: осмысленности, связности, эвристичности. Система знаний, устроенная таким образом, представляет собой особый физический объект. В этом случае реализуется идея О. Конта о социальной физике, а также устраняются заблуждения В. Дильтея и Г. Риккерта о несовместимости гуманитарных и точных наук.

Господствует убеждение, что образование движется вслед за наукой. Когнитивная состоятельность образования проявляется в попытках создания учебных дисциплин, транслирующих достижения науки в учебный процесс, например, «Концепции современного естествознания» для гуманитарных специальностей. В настоящей статье предпринимается опыт подхода к информации и знаниям как к предмету для выделения учебных дисциплин. Учтя опыты истории и философии науки, науковедения по выявлению критериев демаркации научного знания, подойдём к выделению дисциплин для образования относительно интеллектуальной культуры в целом, включая такие отрасли как повседневность, искусство, религию, науку, технику, философию. Это позволит приблизить учебный процесс и науку к жизнедеятельности человека и общества, повысить эффективность переносов знаний и технологий из отвлечённых интеллектуально-духовных областей в практику.

В интересах реализации указанных идей в качестве структурной единицы организации знаний взята динамическая информационная система (ДИС) из теории ДИС (ТДИС). При этом функциональный ракурс представят режимы процесса информационного функционирования ДИС, а инструментальную базу – ДИС-технология и имитационное моделирование.

2. Системный подход к образованию. Одним из оснований образования является систематика дисциплин, исходящая от структуры наук, формирование которой представляет в настоящее время загадочный процесс, переплетающий объективные и субъективные факторы. Массив знаний растёт, причём основная часть новой информации не успевает перерабатываться в знания.

Знания образуют среду, опосредующую взаимодействие обучающегося и исследователя с объектом. Будучи мало освоенной, эта знаниевая среда

вносит нарастающие искажения и в познавательный и в учебный процесс. Работа с массивами современных знаний не физиологична. Традиция представлять знания в форматах линеаризованных (одномерных) мысли, речи, письма использует ресурс в основном только левого полушария. Работа с образами для большинства обучающихся и исследователей есть область изобразительного искусства. Совершенство художественных способностей не распространяется на применение схематизаций как инструментов познания и обучения. Для выхода из такой ситуации целесообразно сформировать систему знаний, сочетающую онтологическую осмысленность, алгоритмичность, доступные физические интерпретации. Примером такой системы знаний выступает номологическая база (НБ), сформированная в развитии ТДИС и её приложений.

Для реализации системного подхода к информации и знаниям НБ включает спектр возможностей в представлении знания от уровня предельных обобщений, когда, например, выделяются три основополагающие отрасли знания – математика, физика, философия, до выделения узких специализаций – категорий, продуктов конечных дешифровок. НБ представлена не только перечнем из более 1500 категорий, но все эти категории включены в схемы таким образом, что с учётом разработанных в ТДИС операций дешифровок, мутаций, свёрток данное множество категорий образует полносвязную систему смыслов. Важная особенность НБ – согласование в ней содержательно-смыслового и формально-математического аспектов. Разработан формальный алфавит, допускающий практически неограниченное пополнение НБ новыми категориями, включая ещё потенциально не имеющих эквивалентов в языке.

В настоящей работе предпринят опыт развёртывания учебных дисциплин относительно НБ, позволяя сформировать именно систему учебных дисциплин и связать учебный процесс с культурой как целостным явлением. Богатство мироощущений человека отражается в четырёх родах комплексов дисциплин, соответствующих четырём родам мировоззрения: аспектные дисциплины как естественнонаучное мировоззрение; инструментальные дисциплины как мировоззрение, свойственное техническим наукам; элементные дисциплины как мировоззрение, основанное на театре; экспериментальные дисциплины как мировоззрение, формирующееся на опыте, эксперименте.

3. Инструментарий формирования базовых дисциплин. Считаем, что вся система знаний в ранге НБ [1] представлена ДИС-компьютером (ДИС-*К) Γ_0 уровня 4, имеющим 81 вершину как универсальные миникатегории. Формально, любая мутация у Γ_0 , представленная развёрткой через четвёрку последовательных дешифровок, именуемой режимом процесса рассуждения, выступает как некая проекция мировоззрения. Однако в [1] были выявлены 27 триад, составляющих вместе Γ_0 , получивших статус законов в НБ. Так что наиболее осмысленными и онтологически значимыми оказываются те мутации у Γ_0 , в которых режим процесса рассуждения укладывается в серию из 27 законов в НБ. Так дело сводится к выбору развёртки ДИС-*К Γ_0^* уровня 3, вершины которого – эти 27 законов. Появляющиеся в развёртке

у Γ_0^* три блока в ранге ДИС-*К уровня 2 (они же ДИС-*К уровня 3 в Γ_0) претендуют на роль тройки базовых дисциплин (БД) соответствующего рода. А базовые мутации у каждого из ДИС-*К уровня 2 представляют механизмы, качества и роли как соответствующие комбинации законов в самих БД.

Далее, пусть Γ есть ДИС-*К уровня 2, получающийся свёрткой ДИС-*К Γ_0^* уровня 3 и являющийся, по сути, предшественником для Γ_0^* в процессе рассуждения. Так для согласованности в учёбе важно, чтобы базовые мутации ДИС-*К Γ тоже были свёртками от подходящих БД. Получаем пару специальных операций по перестановке триад в ДИС-*К Γ_0^* , применение которых не выводило бы за рамки БД. Это условие даёт тройку Γ_1^* , Γ_2^* , Γ_3^* дополнительных, содержательно новых аналогов ДИС-*К Γ_0^* . Так получаются группы, содержащие по 4 рода комплексов БД – всего 12 дисциплин.

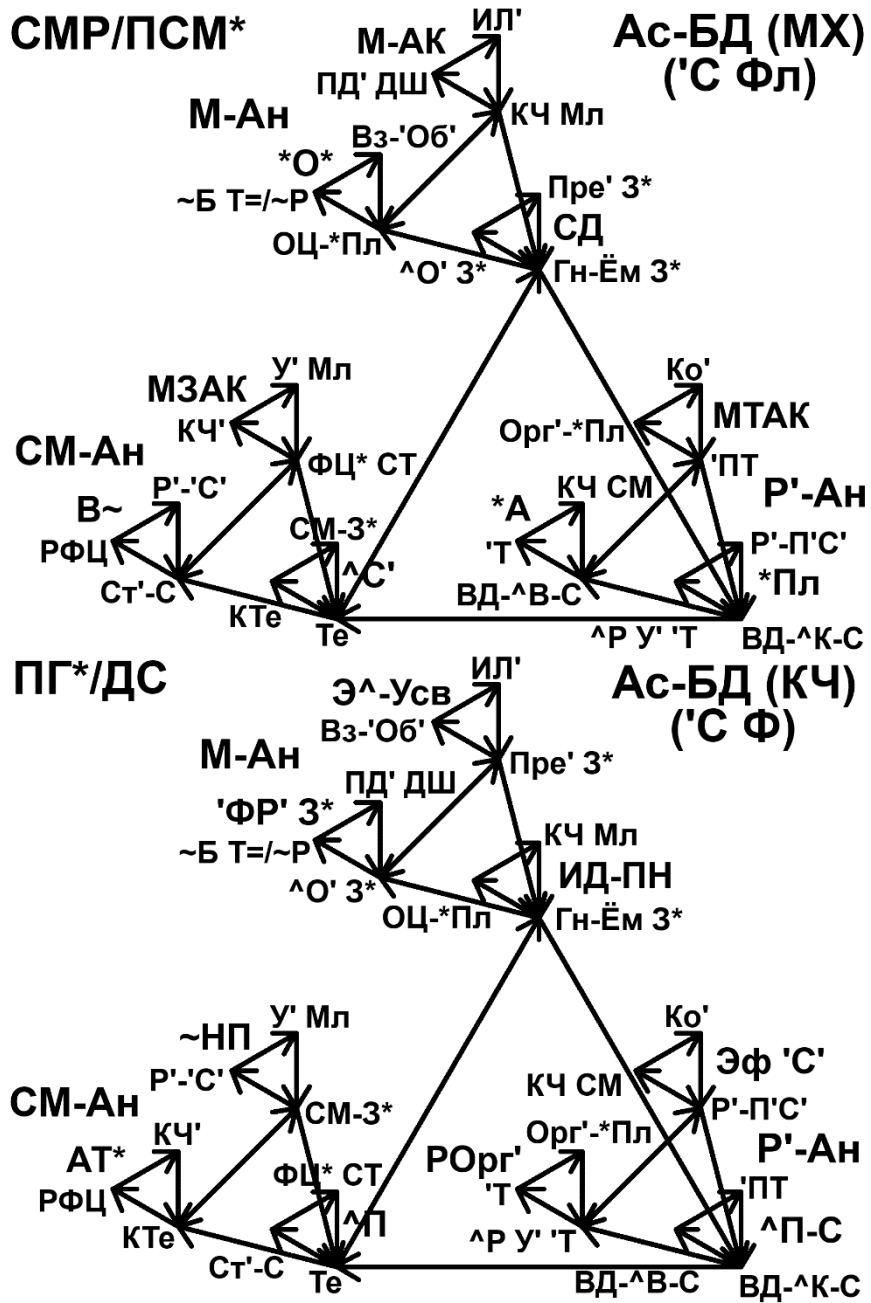
Вопрос остаётся за отбором самих групп под БД. Здесь актуален ориентир на то, чтобы каждый род в группе имел свой неповторимый вклад от 9 законов из аксиоматики. Одна из таких возможностей представлена группой в данной работе. Есть и другие аналогичные группы, однако те из них, что уже сформированы, адекватнее соотносятся не с учебными дисциплинами, а с родами деятельности, как это даёт пример с экономическим развитием [2].

Итак, приступим к описанию группы учебных БД.

4. Механизмы, качества и роли аспектных базовых дисциплин.

Этот род дисциплин ассоциирует с естественнонаучным мировоззрением, начала ему были положены вслед за становлением системной методологии в ранге ДИС-технологии. Среди всех возможных комбинаций законов в НБ были отобраны такие, что дают тройку учебных дисциплин, ассоциирующих с философией, физикой и математикой. Так явились ресурсный, системный и математический анализ. Их механизмы, качества и роли представлены на рисунке 1.

В списке механизмов имеются: потенциал, актуализация и мета-аксиоматика в ресурсном анализе; смысл, воплощение и мезо-аксиоматика в системном анализе; содержание, отношения и математическая аксиоматика в математическом анализе. В списке качеств оказываются: проектная связь, реорганизация и эффективность связности в ресурсном анализе; проектирование, автоматизация и наполнение в системном анализе; идентифицирующее понимание, фрагментация знаний и эвристическое усвоение в математическом анализе. А в списке ролей получают: потенциально живая, эталонная и эвристическая роль в ресурсном анализе; имитационная, генетически обусловленная и экспертная роль в системном анализе; интеллектуальная, субстратная и дешифрующая роль в математическом анализе.



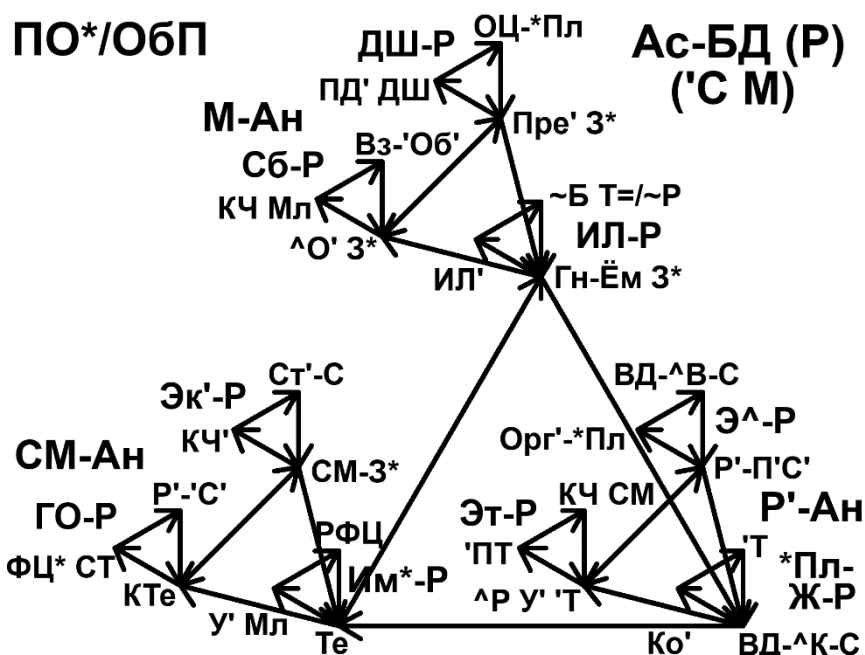


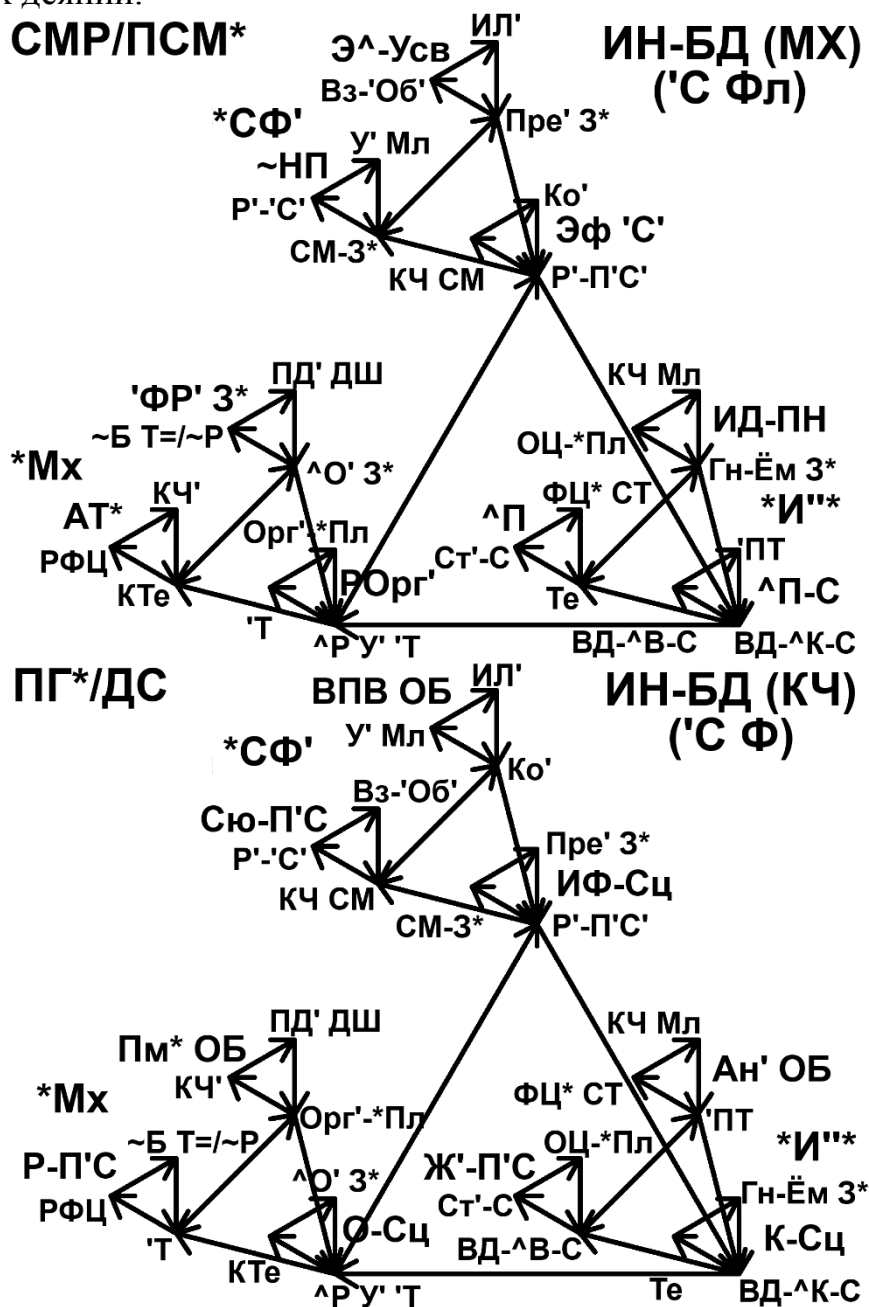
Рис. 1. Основные схемы аспектных базовых дисциплин (Ас-БД). Обозначения:
 А – актуализация, АК – аксиоматика, Ан – анализ, АТ – автоматизация, ~Б – баланс, ^В – ведущий, В~ – воплощение, ВД- – взаимодействующий, Вз- – взаимный, Гн- – гносеологический, ГО- – генетически обусловленный, ДС – давление страха, ДШ – дешифровка, ДШ- – дешифрующий, Ём – ёмкость, Ж- – живой, 3* – знание, ИД- – идентифицирующий, ИЛ- – интеллектуальный, ИЛ' – интеллектуальная производительность, Им*- – имитационный, ^К- – контролирующий, Ко' – количественная производительность, КТе – контекст, КЧ – качество, КЧ' – качественная производительность, М – математика, М- – математический, МЗАК – мезо-аксиоматика, Мл – модель, МТАК – мета-аксиоматика, МХ – механизм, ~НП – наполнение, *О* – отношение, ^О' – общность, 'Об' – обусловленность, ОбП – обучение подражанием, Орг'- – организационный, ОЦ- – операционный, ^П – проект, ^П- – проектный, ПГ* – проверка гипотезы, ПД' – поддержка, *Пл – потенциал, *Пл- – потенциальный, ПН – понимание, ПО* – понимание опыта, Пре' – предельность, ПС' – предсвязность, ПСМ* – подключение к саморазвитию Мироздания, 'ПТ – прототип, Р – роль, Р'- – ресурсный, ^Р – распределение, РОрг' – реорганизация, РФЦ – режим функционирования, С – связь, 'С – становление, 'С' – связность, ^С' – смысл, Сб- – субстратный, СД – содержание, СМ – система, СМ- – системный, СМР – саморазвитие, СТ – структура, Ст'- – стационарный, 'Т – трансформация, Те – текст, Т=~/~Р – тождество и различие, У' – уровень, Усв – усвоение, Ф – физика, Фл – философия, 'ФР' – фрагментация, ФЦ* – функциональность, Э^'- – эвристический, Эк'- – экспертный, Эт- – эталонный, Эф – эффективность

5. Механизмы, качества и роли инструментальных базовых дисциплин. Применение к схеме аспектных БД одной из отмеченных выше операций приводит к схеме инструментальных БД, ассоциирующих с мировоззрением, свойственным техническим наукам. Так появляются инженерия, механизация и спецификация. Их механизмы, качества и роли представлены на рисунке 2.

В списке механизмов имеются: проектная связь, проектирование и идентифицирующее понимание в инженерии; реорганизация, автоматизация и фрагментация знаний в механизации; эффективность связности, наполнение и эвристическое усвоение в спецификации. В списке качеств оказываются: когнитивный сценарий, жанровая постановка и анимация объекта в инже-

нерии; онтологический сценарий, ролевая постановка и программирование объекта в механизации; информационный сценарий, сюжетная постановка и воспроизведение объекта в спецификации. В списке ролей получаются: безопасная связь, идентифицирующая роль информационной величины и симбиотическая роль в инженерии; дешифрующая роль функциональной величины, инфраструктурная роль информационной величины и балансовая роль структурной величины в механизации; методическая, мотивационная и аспектная роль в спецификации.

Обратим внимание, что механизмы инструментальных БД повторяют с точностью до перестановки качества аспектных БД. Это не должно удивлять, так как именно качества, выявленные в рамках естественнонаучного мировоззрения, выступают инструментарием для формирования и осуществления технических деяний.



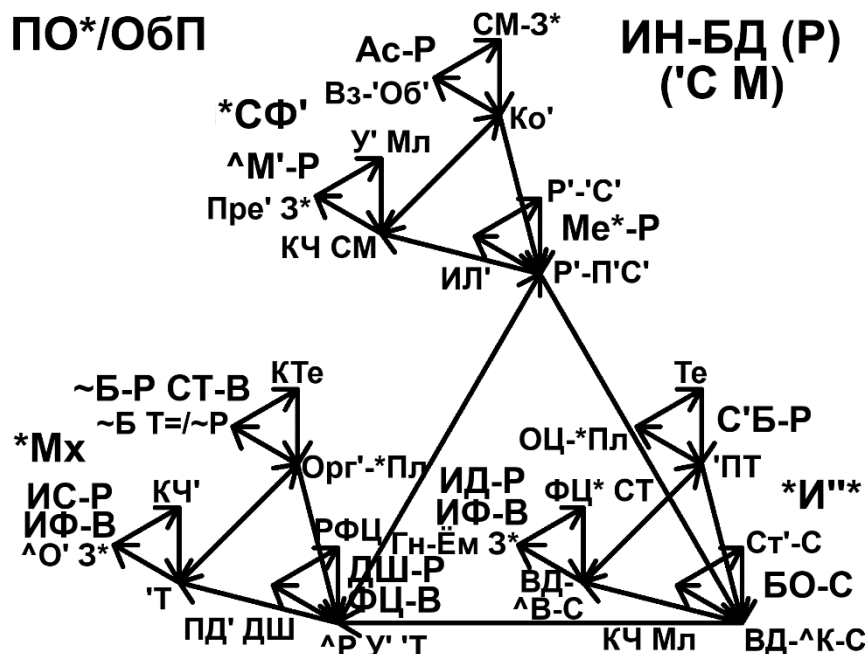


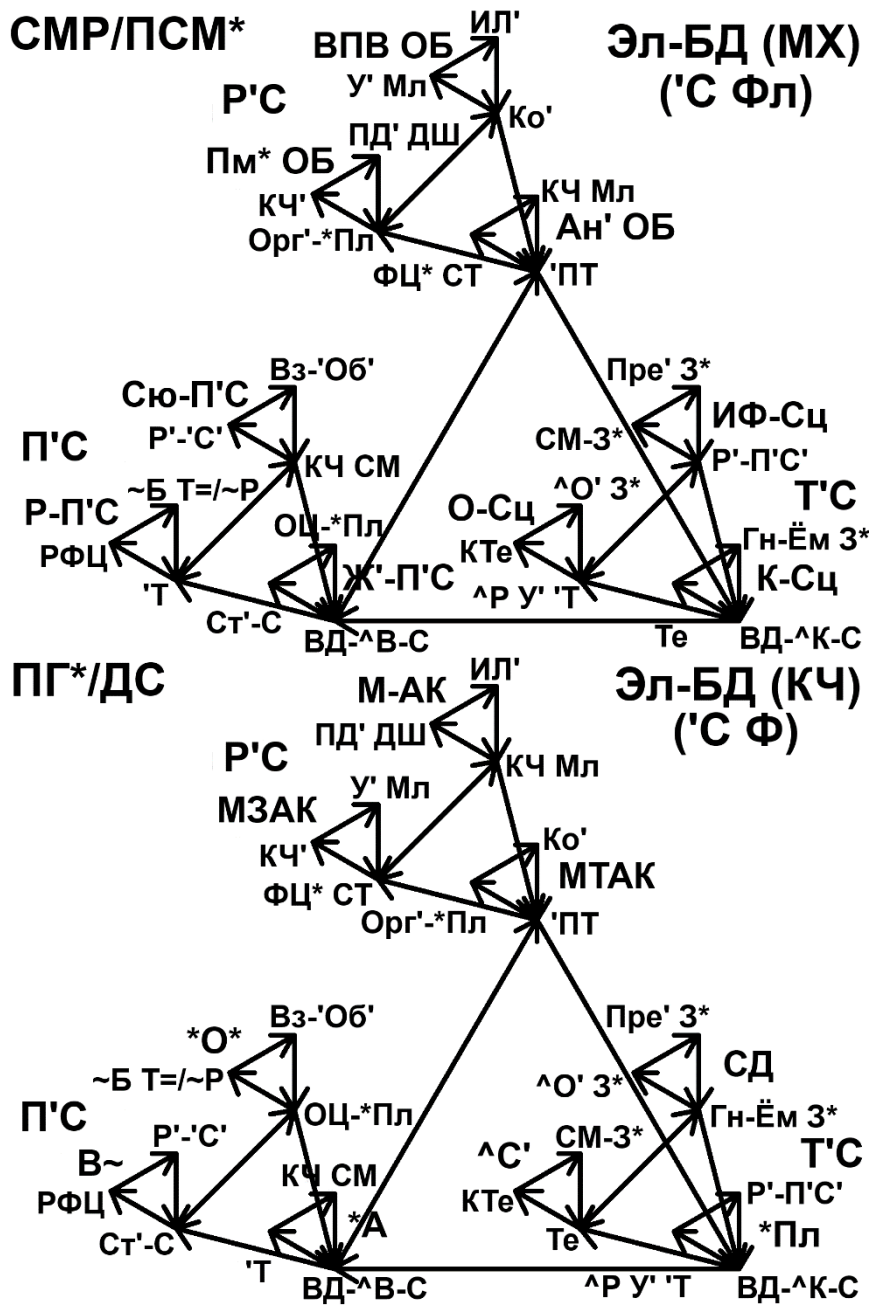
Рис. 2. Основные схемы инструментальных базовых дисциплин (ИН-БД). Обозначения, дополняющие указанные на рисунке 1: Ан' – анимация, ~Б- – балансовый, БО- – безопасный, В – величина, ВПВ – воспроизводство, Ж'- – жанровый, *И'''' – инженерия, ИС- – инфраструктурный, ИФ- – информационный, К- – когнитивный, ^М'- – мотивационный, Ме*- – методический, *Мх – механизация, О- – онтологический, ОБ – объект, Пм* – программирование, П'С – постановка, Р- – ролевой, С'Б – симбиотический, СТ- – структурный, *СФ' – спецификация, Сц – сценарий, Сю- – сюжетный, ФЦ- – функциональный

6. Механизмы, качества и роли элементных базовых дисциплин.

Применение уже к схеме инструментальных БД прежней из отмеченных выше операций приводит к схеме элементных БД, ассоциирующей с мировоззрением, основанном на театре. Так появляются тип, постановка и режиссура сценария. Их механизмы, качества и роли представлены на рисунке 3.

В списке механизмов имеются: когнитивный, онтологический и информационный сценарий в типе сценария; жанровая, ролевая и сюжетная постановка в постановке сценария; анимация, программирование и воспроизведение объекта в режиссуре сценария. Далее, в списке качеств оказываются: потенциал, смысл и содержание в типе сценария; актуализация, воплощение и отношения в постановке сценария; мета-аксиоматика, мезо-аксиоматика и математическая аксиоматика в режиссуре сценария. Наконец, в списке ролей получают: идентифицирующая, познавательная и системная роль в типе сценария; сюжетная, представительная и жанровая роль в постановке сценария; анимационная, воспроизводящая и программистская роль в режиссуре сценария.

Теперь уже механизмы элементных БД повторяют с точностью до перестановки качества инструментальных БД, а качества элементных БД – механизмы аспектных БД.



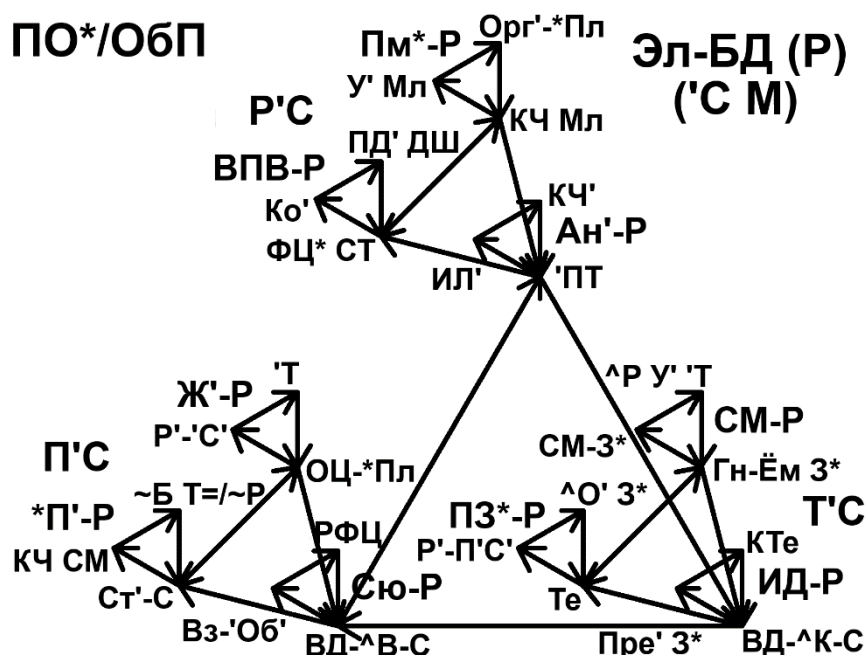
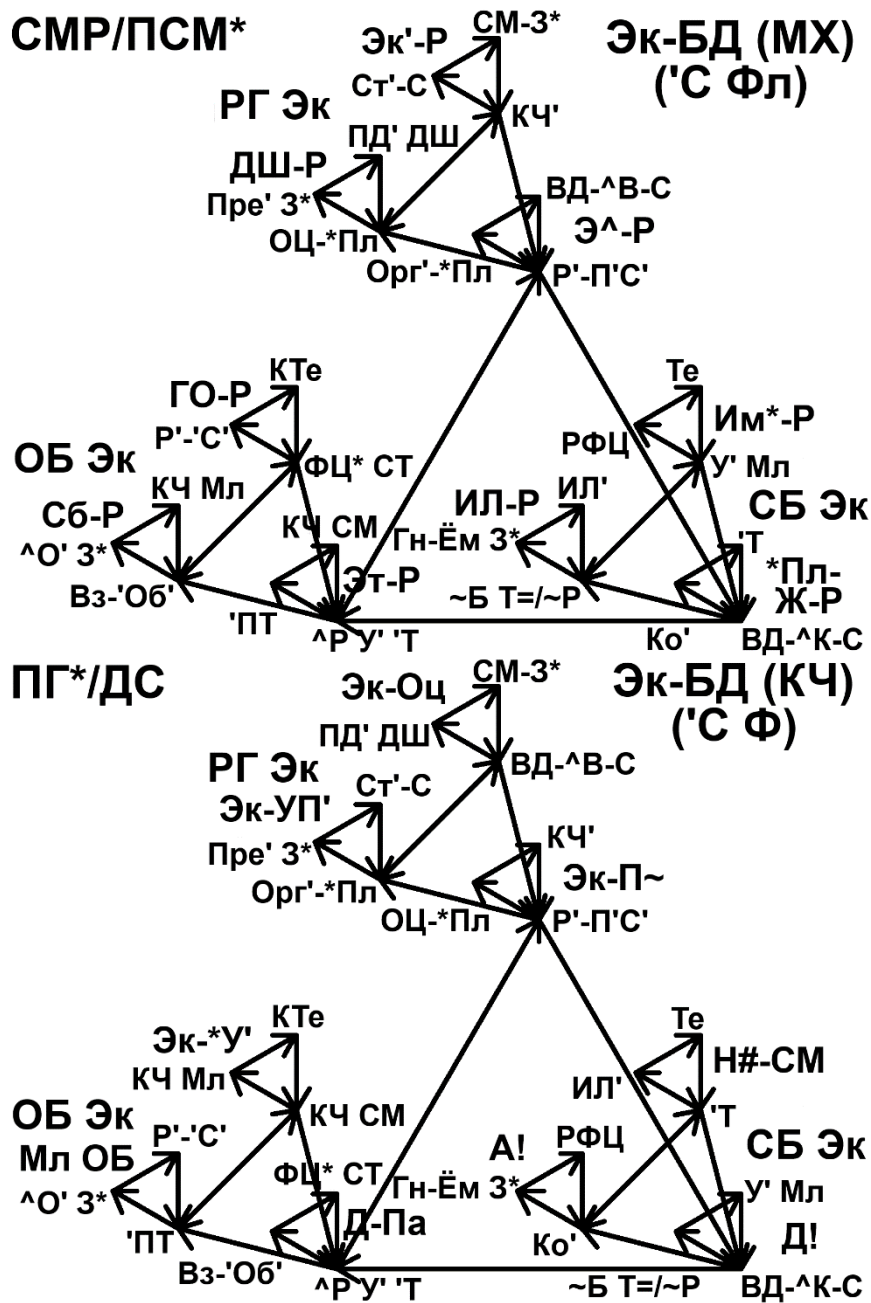


Рис. 3. Основные схемы элементарных базовых дисциплин (Эл-БД). Обозначения, дополняющие указанные на рисунках 1 и 2: Ан'- – анимационный, ВПВ- – воспроизводительный, *П'- – представительный, ПЗ*- – познавательный, Пм*- – программистский, Р'С – режиссура, Т'С – тип сценария

7. Механизмы, качества и роли экспериментальных базовых дисциплин. Применение к схеме аспектных БД второй из отмеченных выше операций приводит к схеме экспериментальных БД, ассоциирующей с мировоззрением, формирующимся на опыте, эксперименте. Так появляются субъект, объект и регулирование эксперимента. Их механизмы, качества и роли представлены на рисунке 4.

В списке механизмов имеются: потенциально живая, интеллектуальная и имитационная роль в субъекте эксперимента; эталонная, субстратная и генетически обусловленная роль в объекте эксперимента; эвристическая, дешифрующая и экспертная роль в регулировании эксперимента. Далее, в списке качеств оказываются: диссимилиация, ассимиляция и нервная система в субъекте эксперимента; доступные параметры, модель объекта и экспериментальная установка в объекте эксперимента; экспериментальные принципы, управляемость и оценки в регулировании эксперимента. Наконец, в списке ролей получают: когнитивный сценарий, воспроизведение объекта и ролевая постановка в субъекте эксперимента; онтологический сценарий, анимация объекта и сюжетная постановка в объекте эксперимента; информационный сценарий, программирование объекта и жанровая постановка в регулировании эксперимента.

Как видно, механизмы экспериментальных БД повторяют с точностью до перестановки уже роли аспектных БД, а роли экспериментальных БД – качества инструментальных БД. И в этом тоже нет ничего удивительного. Как никак, но в эксперименте главным является факт распределения ролей под естественнонаучные представления с учётом технически достижимых качеств.



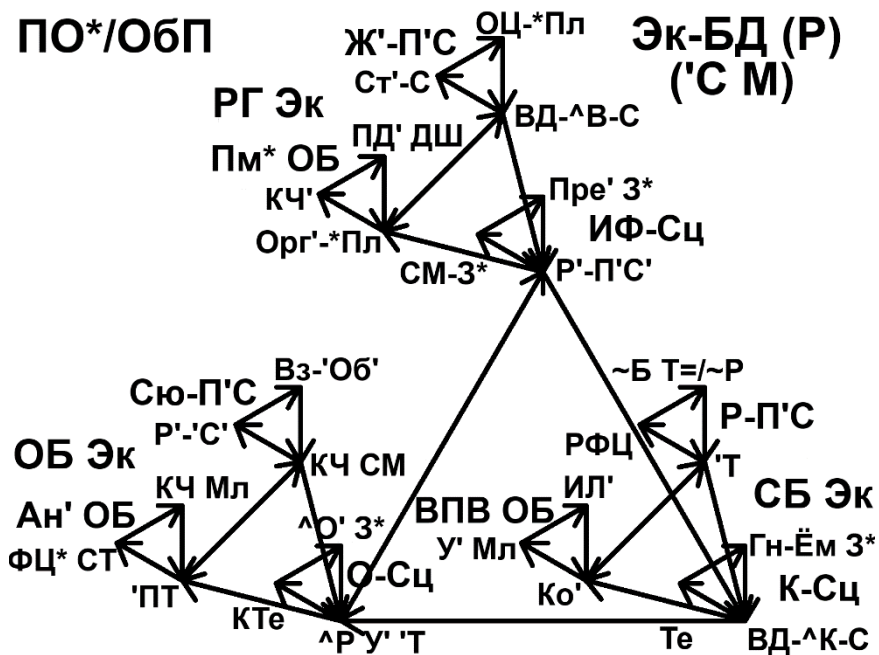


Рис. 4. Основные схемы экспериментальных базовых дисциплин (Эк-БД).

Обозначения, дополняющие указанные на рисунках 1, 2 и 3: А! – ассимиляция, Д- – доступный, Д! – диссимилиация, Н#- – нервный, Оц – оценка, П~ – принцип, Па – параметр, РГ – регулирование, СБ – субъект, *У' – установка, УП' – управляемость

Напрашивается потребность применить вторую из отмеченных выше операций уже к схеме экспериментальных БД. Но результатом такой операции оказывается схема, повторяющая уже описанный набор элементарных БД.

8. Синтез базовых дисциплин. По сути, каждый род БД говорит об одном и том же, но в разных проекциях. А факт их различия позволяет удовлетворять и развёртывать разнообразие культурных ценностей. Каждому учащемуся следует делать выбор не по ограничению себя узкой предметной областью, а по роду наиболее доступного его восприятию мировоззрения, не теряя потенциальных возможностей выхода на любую предметную область.

Главное внимание для наведения различий между родами отводится аксиоматике. Так, в каждой из аспектных БД явно прописано по триаде законов из аксиоматики в русле механизмов как некой первоосновы. Это удовлетворяет требованию, что любая дисциплина под естественнонаучное мировоззрение не может обходиться без опоры на подходящую аксиоматику. А в элементарных БД вся аксиоматика сосредоточена лишь в режиссуре сценария в русле качеств как некой физической реалии. Для типов и постановок сценариев, в отличие от режиссуры, принципиальной нужды в аксиоматике нет. В инструментальных и экспериментальных БД законы из аксиоматики тоже объединены в триады – по одной в каждой БД. Ведь технические и экспериментальные деяния тоже не могут обходиться без опоры на подходящую аксиоматику, причём одинаковую для обоих этих родов БД. Однако теперь эта аксиоматика требует синтеза философских, физических и математических основ, используя законы сразу из мета-, мезо- и математической аксиоматики. Кроме того, в инструментальных БД эти законы аксиоматики приходятся на русло качеств как некой физической реалии, а в экспериментальных БД –

на русло ролей как неких реалий математического моделирования. Таково оно разнообразие родов БД.

С учётом вклада постпозитивизма в понимание развития познания аксиоматико-дедуктивный подход был дополнен К. Поппером концепцией о гипотетико-дедуктивном способе развития научной теории. Но И. Кант в своей критической философии заложил требование выяснять первоначально основания, на которых базируется познание, а уже после этого разворачивать сам познавательный процесс. В ситуации с развитием науки, а тем более с выделением учебных дисциплин эти вопросы даже не ставятся. Систематика научного и учебного знания следует за процессом его продолжающейся дисциплинарной дифференциации, где все большую роль играют социально-экономические, включая и откровенно бюрократические механизмы.

В данной работе представлен опыт реализации идеи И. Канта к задаче синтеза учебных дисциплин в русле реализации аксиоматико-дедуктивного подхода. Заявлена конструкция из ДИС-*К Γ_0 уровня 4, имеющего 81 вершину как универсальные мини-категории и 27 фундаментальных законов в НБ, что выступает базой, от которой начинается процесс освоения знаний, в ходе чего реализуется обоснованное выделение учебных дисциплин, многообразие которых только уточняет исходную установку на синтез.

9. Заключение. На фоне усиления наукометрического бума вызывает всё большее удивление стихийность в развертывании современной науки и образования. Факторы стихийности научного развития существенно усиливаются при переходе к обучению. Формирования учебных дисциплин, а на их основе учебных планов подготовки в школах, ВУЗах, носят вторичный в отношении к науке характер.

С учётом сказанного следует поставить вопрос об относительной автономности учебного знания, где выделение отдельных дисциплин, их систематизация, объединения в различные образовательные программы преследует свои, отличные от науки, особые цели. Учебный процесс ещё более, чем это требуется от современной науки, должен быть интегрирован в культуру в целом, включая повседневность.

В статье реализован подход к построению системы учебных дисциплин на основе НБ. Сформирована базовая конструкция по НБ – ДИС-*К Γ_0 уровня 4, имеющий 81 вершину как универсальные мини-категории и 27 фундаментальных законов, на основе которой выделены 4 рода БД: аспектные, инструментальные, элементные, экспериментальные. В решении задачи синтеза знания с помощью формирования НБ намечен путь к новой системе учебных дисциплин. Доработка и реализация предложенного здесь подхода есть серьёзная инновация в планировании современных учебных программ, ориентированных на идеалы единых науки и учебного знания.

Список литературы

1. Разумов, В. И. Приложения информационных основ синтеза систем: ДИС-развёртки и парадигма закона. Монография / В.И. Разумов, В.П. Сизиков. – Электронное издание № 33934. № гос. регистр. 0321304636, ФГУП НТЦ «Информрегистр». – Омск. 2014.

2. Сизиков, В. П. Экономическое развитие со статусом системы [текст] / В. П. Сизиков // Современные тенденции развития науки и технологий: Сб. науч. тр. по матер. XVII Междун. науч.-прак. конф. 31 августа 2016 г. Белгород: ИП Ткачёва Е.П., 2016. № 8-6. С. 119–130. То же [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Силакова К.Г.

магистрант 2 курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

Жигалина Е.В.

магистрант 1 курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

Данная статья посвящена раскрытию методического потенциала экологического театра как перспективной формы эколого-педагогической работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, младший школьник, экологический театр.

Одной из основных задач реализации содержания предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» согласно ФГОС НОО является осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем [9]. В связи с этим в современной начальной школе уделяется большое внимание экологическому воспитанию, а именно формированию экологической культуры младших школьников. Формирование экологической культуры – длительный процесс, в ходе которого необходимо способствовать восприятию природы в её самоценности, учить воспринимать и ценить прекрасное в природе, выражать ценностное отношение к объектам природы [5, с. 147]. Именно младший школьный возраст является наиболее восприимчивым к формированию экологической культуры, т.к. в этот период у ребенка развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему, происходит накопление опыта взаимодействия с окружающим миром, что приводит к формированию целостной картины мира [4, с. 138].

Сформировать эмоционально-ценностное отношение младшего школьника к природе можно не только с помощью традиционных форм обучения таких как наблюдения, прогулки, экскурсии, проведение опытов, проблемные ситуации, игровая деятельность, но и с помощью такой творческой формы работы как экологический театр. Хотелось бы отметить, что родиной детских экологических театров является Саратовская область. Такие театры со-

зданы уже в 19 школах области. Первый Фестиваль детских экологических театров был проведен в Саратове еще в 1995 году и собрал 7 коллективов (около 60 человек). В настоящее время ежегодно проводится несколько фестивалей областного и городского уровней, для школьников и дошкольников. Ставшие традиционными, фестивали детских экологических театров собирают десятки коллективов из города Саратова и области. Организаторами фестивалей выступают Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратовский областной институт развития образования, министерство природных ресурсов и экологии области и Саратовское региональное отделение общественной организации «Всероссийское общество охраны природы».

Экологический театр является одной из самых ярких и занимательных форм экологического образования и экологического воспитания, в которой экологическая и театральная деятельность тесно переплетаются с целью пропаганды экологических знаний и защиты окружающей среды.

Такая форма экологического воспитания более эффективна, чем традиционные методы, т.к. информация экологического содержания в большинстве случаев бывает тяжела для восприятия школьников, не привлекает внимания учащихся. Школьники не хотят знать, насколько катастрофично состояние окружающей среды. В свою очередь, представления экологического театра способны привлечь как детскую, так и взрослую зрительскую аудиторию. Как правило, спектакли легко воспринимаются и запоминаются, ведь, театрализованная деятельность сочетает в себе и художественную литературу, и танцы, и музыку, и живопись, что делает выступления живыми, яркими и запоминающимися.

Цель экологического театра, по мнению С.В. Величко [1: Электронный ресурс], заключается в формировании экологического мировоззрения и активной жизненной позиции подрастающего поколения, развитии чувства ответственности и коллективизма в отношении экологической деятельности. Кроме того, экологический театр включает в себе и важную воспитательную цель: пояснить детям необходимость бережного отношения к природе.

Одним из важных и сложных моментов деятельности экологического театра является непосредственная работа над экологической постановкой. Данную работу необходимо вести системно. Первым шагом нужно выбрать тему будущего спектакля. К выбору темы нужно подходить с большой ответственностью. Тема экологического представления должна быть актуальна, близка жизненному опыту школьников, находить у них эмоциональный отклик, вызывать желание стать лучше, отзывчивее, добрее [7, с. 121-122].

Существует два вида экологических спектаклей – на местные актуальные темы и на более масштабную тему, касающуюся глобальных проблем в отношениях природы и общества. Очень хороши местные темы, т.е. такие темы, которые отражают экологические проблемы данного региона. Дело в том, что людям наиболее актуальны свои проблемные ситуации, затрагивающие их интересы. Им очень важно знать, что этими проблемами кто-то интересуется и даже говорит об этом со сцены. Очень важно, чтобы тема спек-

такля соответствовала возрасту участников экологического театра. Также необходимо учитывать место выступления и подготовленность аудитории [8: Электронный ресурс].

Следующий шаг – написание сценария. Сценарии должны придумываться совместно детьми и учителем. Сценарий может быть сюжетный, монтажный и сюжетно-монтажный.

Сюжетный сценарий напоминает традиционную пьесу. Сюда можно отнести переделки известных сказок на экологический лад.

Монтажный сценарий строится на монтаже отдельных законченных сцен и миниатюр, а целостность сценария достигается с помощью ведущих или стихотворных и музыкальных связок.

Сюжетно-монтажный сценарий является наиболее распространенным. Он отличается наличием сюжетной линии, соединяющей отдельные сцены и эпизоды [8: Электронный ресурс].

Следующий этап – постановочный. Он включает в себя подбор ролей, работу над характерами персонажей, выстраивание сценического действия, введение в репетиционную работу музыкального оформления, подбор костюмов, реквизита, декораций. Нужно совместно, вместе с детьми, решать, кто кого будет играть [6, с. 29].

Для овладения навыками актерского мастерства много внимания необходимо уделять этюдной работе. Она раскрывает творческую природу ребенка и включает в себя упражнения, развивающие внимание, которые могут адресоваться к любому из пяти чувств: зрению, обонянию, осязанию, слуху и вкусу. Знакомство с сюжетом дает возможность хорошо разобраться в поступках героев и нравственном аспекте постановки. Вся серьезная экологическая информация становится доступной благодаря яркому языку, фантастическим сюжетам, в которых есть и волшебство, и приключения, и неожиданность.

По мнению Е.М. Знаменщиковой [2: Электронный ресурс], на репетициях постановочного цикла выстраивать работу нужно по отдельным картинам, не прерывая логической цепочки действий. Обязательным условием является использование реквизита: например, если по сценарию нужно идти по лесу и собирать грибы, то берем корзину, палку, имитацию ножа и т.д. Кроме того, репетиции лучше проводить сразу на сцене, чтобы ребята чувствовали сцену, привыкали к пространству, к расположению предметов на сцене.

Основная задача артистов спектакля во время выступления – передать чувства и эмоции своего персонажа, донести до зрителя идею спектакля. Поэтому, необходимо помнить, что нельзя заканчивать спектакль на пессимистичной ноте. Нужно оставлять зрителю надежду на лучшее, убедить его в том, что экологической катастрофы можно избежать, главное всем вместе встать на защиту окружающей среды.

Кроме формирования экологического мировоззрения, экологический театр оказывает большое влияние на развитие личности младшего школьника. Погружаясь в театральную деятельность, младший школьник получает возможность приобрести навыки коллективного общения, воспитать чувство

ответственности и самостоятельности, реализовать индивидуальные возможности и способности [3, с. 163].

Таким образом, экологический театр является одной из перспективных форм работы с младшими школьниками, направленной на формирование эмоционально-ценностного отношения к объектам природы и экологического мировоззрения учащихся.

Список литературы

1. Величко С.В. Организация экологического театра и экологической агитбригады в детском саду. URL: <http://festival.1september.ru/articles/549686/> (дата обращения: 13.10.2016).
2. Знаменщикова Е.М. Рекомендации по постановке пьес в детском театре. URL: <http://infourok.ru/> (дата обращения: 15.10.2016).
3. Конюшенко Е.В. Потенциал педагогики театральной деятельности в творческом развитии школьников // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. Белгород: ИП Петрова М.Г., 2014. Часть III. С. 162-164.
4. Морокина И. Экологическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности // Детство, открытое миру. Екатеринбург, 2016. С. 138-140.
5. Писарева, А. Личностные ситуации как средство формирования экологической культуры младших школьников // Детство, открытое миру. Екатеринбург, 2016. С. 147-149.
6. Прокопенко, Л.А. Театр в школе // Начальная школа. 2013. №11. С. 29-30.
7. Ронами, Т.Ю. Театральная деятельность в начальной школе // Начальная школа. 2009. №7. С. 121-122.
8. Сиваченко, О. Как поставить экологический спектакль. URL: <http://www.wildnet.ru/> (дата обращения: 14.10.2016).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Спербер О.И.

ст. преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования,
Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, г. Ставрополь

В данной статье проанализированы вопросы внедрения в практику дошкольного образования Федерального государственного стандарта: основные требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы в рамках образовательной области художественно-эстетическое развитие.

Ключевые слова: дошкольное образование, стандартизация образования, образовательная программа, художественно-эстетическое развитие.

В настоящее время в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения особое внимание уделяется художественно-эстетическому развитию дошкольников.

Актуальность проблемы определяется тем, что художественно-эстетическое развитие – важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность. Эстетическое развитие является результатом эстетического воспитания. Составляющей этого процесса становится художественное образование – процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развития способностей к художественному творчеству [2, с. 309].

В связи с новым положением закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 01.09.2013), дошкольное образование является первым уровнем в системе общего образования. Это значит, что теперь оно будет осуществлять свою деятельность в соответствии со стандартом (Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования, разработанный с учетом Конвенции ООН о правах ребенка, Конституции Российской Федерации, законодательства Российской Федерации (утвержден Советом Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам (Приказ №1155 от 17.11.2013), далее ФГОС ДО).

В основе стандарта заложены следующие основные принципы: поддержки специфики и разнообразия детства; сохранения уникальности и самооценки детства, как важного этапа в общем развитии человека; личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей; уважение личности ребенка как обязательное требование ко всем взрослым участникам образовательной деятельности; осуществление образовательной деятельности в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребёнка [3, с. 4].

Обратим внимание на последний из приведенных выше принципов. Согласно ему, приоритетной областью, входящей в содержание основной образовательной программы дошкольного учреждения, будет художественно-эстетическое развитие ребенка, которое предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия ребенка [1, с. 27].

Основное содержание образовательной области «Музыка», которая реализовывалась в рамках Федеральных государственных требований (ФГТ), структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказы Минобрнауки России: от 23.11.2009 №655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования"; от 20.07.2011 № 2151 "Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования" утратили силу), теперь представлено в образовательной области "Художественно-эстетическое развитие" наряду с изобразительным искусством и литературой. В этом есть большой плюс, по-

сколькoу разделение видов искусства на образовательные области затрудняло процесс интеграции. А по отношению к ребёнку дошкольного возраста это было нецелесообразно, т.к. важно научить ребёнка общаться с произведениями искусства в целом, развивать художественное восприятие, чувственную сферу, способность к интерпретации художественных образов. В целом назначение любого вида искусства – это отражение действительности в художественных образах, и то, как ребёнок научится их воспринимать, размышлять о них, декодировать идею художника, композитора, писателя, режиссера, зависит от работы каждого специалиста и воспитателя.

Согласно этому документу, образовательная область "Художественно-эстетическое развитие" предполагает: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

ФГОС ДО одной из приоритетных задач художественно-эстетического направления считает формирование общей культуры дошкольников, в том числе формирование ценностных ориентаций, а также развития нравственных, эстетических качеств личности детей. В дошкольном возрасте развивается интерес к эстетической стороне действительности, потребность в воплощении художественного замысла. Эстетическое развитие способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность. Составляющей этого процесса становится художественное образование – процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развития способностей к художественному творчеству. Искусство является незаменимым средством формирования духовного мира детей. Способствует развитию интереса к эстетической стороне действительности, потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.

В реализации художественно-эстетического направления, в рамках стандарта, создаются широкие возможности для творческого самовыражения детей: поддерживающие инициативу, стремление к импровизации при самостоятельном воплощении ребёнком художественных замыслов. Происходит вовлечение детей в разные виды художественно – эстетической деятельности, в сюжетно – ролевые и режиссёрские игры, освоение различных средств, материалов, способов реализации замыслов (в том числе и в совместной детской деятельности). В изобразительной деятельности – рисовании, лепке, аппликации, художественном конструировании – экспериментирование с цветом, составление композиции; освоение различных художественных техник (таких как оригами, папье – маше, разрывная аппликация); использование разнообразных материалов (разные виды конструкторов, пластилин, гли-

ну, бумагу, ткань, природный материал) и средства (кисточки, карандаши, ножницы и др.). В музыкальной деятельности – танцах, пении, игре на детских музыкальных инструментах – создание художественных образов с помощью пластических средств, ритма, темпа, высоты и силы звука. В театральной деятельности, сюжетно – ролевой и режиссёрской игре – способность языковыми средствами, средствами мимики, пантомимы, интонации передавать характер, переживания настроения персонажей. Важное значение для художественно-эстетического развития имеет приобщение детей к истокам народного творчества. В этом направлении детей знакомят с традиционными национальными и региональными художественными промыслами, а также с некоторыми обрядами, песнями, хороводами; побуждают воспроизводить образцы народного творчества в самостоятельной изобразительной музыкальной, театрализованной деятельности.

В связи с внедрением ФГОС ДО в образовательное пространство ДОУ, необходимо внести коррективы в разработку образовательной программы. Эти изменения касаются, в первую очередь, условия реализаций. Необходимо сформулировать ряд условий, при которых конечный результат работы в образовательной области «Художественно-эстетического развитие», приведёт к тем целевым ориентирам, описанным в стандарте.

Таким образом, новые стратегические ориентиры в развитии системы образования предполагают качественные изменения в сфере художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Изменения такого рода предполагают изменение подходов к организации художественно-эстетической деятельности, как через систему занятий, так и через другие адекватные формы образовательной работы с детьми дошкольного возраста, а также разработку программ по реализации требований стандарта. Новые образовательные программы для ДОУ будут нацелены, прежде всего, на всестороннее развитие ребёнка на основе особых, специфичных видов деятельности, присущих дошкольникам. На практике мы получим более игровой и разносторонний подход, приветствующий максимальную эксплуатацию инновационных и активных методов педагогического взаимодействия, более индивидуализированный и нацеленный на раскрытие собственного потенциала каждого ребёнка.

Список литературы

1. Спербер О.И. Теоретические основы формирования нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного / О.И. Спербер // Экономические и гуманитарные исследования регионов. Ростов н/Д., 2015. №1. /С. 25-29.
2. Спербер О.И. Художественно-эстетическое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС / О.И. Спербер // Актуальные проблемы современной науки : материалы Международной научно-практической конференции. Алушта. 2015. С. 307-310.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

ОСОБЕННОСТИ ТОНКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Уромова С.Е.

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

Воробьева А.В.

студентка 4 курса, Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина, Россия, г. Нижний Новгород

В статье представлена попытка на основе сравнительного анализа доказать наличие недоразвития моторной сферы при умственной отсталости в младшем школьном возрасте. Данные проявления имеют определенные типологические возрастные отличия и вариативные проявления относительно основных компонентов двигательных умений. Степень сохранности компонентов неравноценна и будет соответствовать, в общем, более младшему возрастному этапу онтогенетического развития в норме.

Ключевые слова: двигательные навыки, недоразвитие моторной сферы, графомоторных навыков, незрелость центральных механизмов двигательных навыков.

Исследование тонкой моторики является одной из наиболее изученных, но не теряющих актуальность проблем современной специальной психологии и смежных с ней наук. Проблема исследования моторных взаимодействий представляет научный интерес особенно на этапе смены ведущих видов деятельности и приобретает практическую значимость с точки зрения формирования, развития и коррекции школьных навыков учащихся с умственной отсталостью. Степень сформированности двигательного анализатора во многом определяет готовность руки как непосредственного орудия графической деятельности к выполнению точных и сложных движений и является важным условием полноценного овладения учебными навыками, в том числе письмом.

Проблемой диагностики и коррекции двигательной недостаточности при интеллектуальных нарушениях различного генеза занимались такие исследователи как Н.П. Вайзман, А.А. Дмитриев, Н.А. Козленко, Б.И. Пинский, А.С. Самыличев, Н.Я. Мозговой и др. [2, 5, 6, 7] В исследованиях Н.И. Озерецкого, М.С. Певзнер, В.В. Лебединского, Г.А. Власовой, И.Ф. Марковской указывается на недоразвитие тонкой моторики нарушение координации и регуляции движений при всех видах интеллектуальной недостаточности [2, 3, 8].

Проведённый теоретический анализ проблемы моторных взаимодействий показал, что в общей и специальной психологии при достаточном количестве теоретических и практических исследований своеобразия моторных нарушений при интеллектуальной недостаточности у младших школьников, отсутствует единое мнение на данную проблему (Т.Г. Визель, Л.С. Цветкова, Н.П. Вайзман, Б.И. Пинский и др.) [2, 8]. Это, с одной ведет к трудностям в

определении сущности проблемы, но с другой стороны представляет возможности поиска альтернативных подходов к исследованию данного вопроса.

В статье предпринимается попытка на основе проведенного экспериментального исследования доказать предположение о том, что при умственной отсталости в младшем школьном возрасте наблюдаются недоразвитие всех уровней моторной сферы, при этом они будут типологически отличаться как на различных возрастных ступенях, так и относительно основных компонентов двигательных умений. Степень сохранности компонентов неравноценна и будет соответствовать, в общем, более младшему возрастному этапу онтогенетического развития в норме.

Экспериментальное исследование проходило на базе МКОУ «Школа-интернат VIII вида №71» г. Н.Новгорода. В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) с лёгкой степенью умственной отсталости. Контрольную группу составили учащиеся МБОУ «Школа № 27» с сохранными интеллектуальными возможностями в возрасте от 7 до 10 лет.

На предварительном этапе эксперимента были проведены двигательные пробы, направленные на оценку пространственной и временной организации движений по подражанию и самостоятельных, включая оценку сукцессивных процессов, а также произвольной стороны реализации двигательной программы [5, 6, 7, 8]. В результате были получены данные, свидетельствующие о наличии недостаточной степени сформированности двигательных навыков, вариативно проявляющихся в абсолютном большинстве случаев среди школьников с умственной отсталостью (100%), что может свидетельствовать в пользу ранее озвученного предположения. Результаты выполнения в контрольной группе свидетельствуют о физиологической подготовленности к овладению тонко дифференцированными движениями пальцев рук, однако, западание в точках «моторная ловкость» и «скоростные характеристики» свидетельствуют о незавершенности процесса формирования более сложнокоординированных движений, в частности на уровне тонкой моторики. В целом последнее не противоречит данным теоретического анализа, которые говорят о том, что к началу школьного обучения развитие крупной моторики опережает мелкую, а движения первоклассника достаточно порывисты, размашисты.

Основной этап констатирующего эксперимента проводился с использованием модифицированного варианта методики по исследованию графомоторных навыков, широко известной в редакции Гавриной С.Е., Топорковой И.Г. [4]. В данном исследовании методика включала 3 задания, направленные на оценку основных графомоторных навыков.

Результаты выполнения всех трех заданий оцениваются по единой системе и включали 2 критерия: 1) оценку полноты и чистоты (погрешности) выполнения (0-3 балла соответственно за каждое задание); 2) заинтересованность в графических умениях различных структур развития двигательной сферы по Н.А.Бернштейну [2].

В результате проведенного эксперимента были получены следующие данные, подтверждающие выдвинутые предположения: обнаружилась крайняя неравномерность показателей во всех типологических группах умственно отсталых детей, что подтверждает гипотезу настоящего исследования о неравноценности сохранности компонентов двигательных умений. В целом отсутствие высоких оценок при выполнении двигательных проб детьми 7-8 летнего возраста (25%) могут свидетельствовать о недоразвитии всех уровней моторной сферы, что также не противоречит основному предположению данного исследования.

Сравнительный анализ результатов выполнения методики Т.Г. Головиной «Бабочка» детьми 7 лет с нормальным интеллектуальным развитием может свидетельствовать о функциональной незрелости третичных полей. Качественное отличие, которое также дает основание предположить локальные нарушения в этих случаях, а не зрелость в контрольной группе нормы зон коры головного мозга, ответственных за формирование графомоторных навыков.

Низкие показатели по этому заданию у умственно отсталых не только 7, но и 9-10 лет дает основание предположить наличие значительного временного промежутка запаздывания в созревании структур при интеллектуальных нарушениях (3-4 года).

Графическая методика «Спиральки» выявила наличие сходных показателей у умственно отсталых детей 9-11 лет и детей контрольной группы 7-летнего возраста, что частично подтверждает гипотезу данного исследования о задержке формирования моторных умений и навыков при умственной отсталости. Анализ результатов показал, что как при умственной отсталости, так и при нормативном интеллектуальном развитии наименее сформированным является умение произвольно регулировать размах движений кисти рук и изменять амплитуду линий, изображения. Это подтверждает данные литературы о том, что в кризисе семи лет степень развития крупных мышц опережает мелкие, так же как и их двигательные возможности.

К 9,5 -10 годам показатели в обеих группах несколько сближаются, что может говорить о созревании представительств анализаторов, в том числе двигательных, в высших отделах на уровне коры головного мозга благодаря коррекционно-развивающей работе, а также исходя из общности законов развития психики детей с нормативным и отклоняющимся развитием.

Однако в группе умственно отсталых детей в отличие от контрольной группы нормы наименее сформированным показателем оказался произвольный компонент двигательной сферы. Об этом говорят неумение закончить движение в нужной точке и навык произвольного изменения размаха движения. Данная картина также может свидетельствовать о нарушении межанализаторного взаимодействия в системе «глаз – рука» и несогласованности работы целостной системы анализаторов.

Анализ выполнения методики «Штриховка» свидетельствует о наличии небольших неточностей в пространственной организации тонких дифференцированных движений, так как самый низкий показатель по критерию

«навык произвольного изменения размаха движений» превышает средний уровень. Этот факт подтверждает и второй низкий показатель по критерию «умение прекратить движение в нужной точке». Однако наличие достаточно высоких оценок по остальным критериям позволяют говорить о достаточной степени физиологической готовности к овладению тонкими дифференцированными движениями мелкой моторики и зрелости основных двигательных предпосылок к овладению основными школьными навыками. В данную группу вошло преимущественное количество детей 85%, включая все возрастные категории (от 7 до 10 лет). Что свидетельствует о непрерывном развитии мелкой моторики на более высоком уровне.

В целом кривая динамики формирования графических навыков в обеих группах схожи содержательно, но отличаются количественными показателями, что также подтверждает замедленность развития мелкой моторики при интеллектуальных нарушениях. Наличие схожести графиков у представителей обеих групп на разных возрастных ступенях могут свидетельствовать не только о незрелости центральных механизмов двигательной сферы при умственной отсталости, но и об их соответствии более младшему возрастному этапу онтогенетического развития. Наличие схожей картины кривой по прочим показателям у 7-летних детей контрольной группы и 10-летних детей экспериментальной группы говорит о запаздывании (застревании) формирования тонких движений кистей и пальцев рук, а также о наличии нарушений межанализаторного взаимодействия и различного рода координаций в случае интеллектуальных нарушений легкой степени. При этом степень сохранности компонентов неравноценна и будет соответствовать в общем более младшему возрастному этапу онтогенетического развития в норме, что мы и попытались доказать в начале исследования обобщенно представленном в данной статье.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О построении движений [электронный ресурс]. М., 1947. URL: <https://eknigi.org/zdorovie/18058-o-postroenii-dvizhenij.html> (дата обращения: 11.12.2016).
2. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 128 с.
3. Власова Т.А., Лебединская К.С., Мачихина В.Ф. Отбор детей во вспомогательную школу. М.: Просвещение, 1983. 176 с.
4. Гаврина С.Е., Кутявина И.Л., Топоркова И.Г., Щербина С.В. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2000. – 114 с.
5. Дмитриев А.А. Об индивидуальном подходе к учащимся вспомогательных школ в процессе физического воспитания // Дефектология. 1986. №2. С. 35-39.
6. Козленко Н.А. Физическое воспитание в системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы // Дефектология. 1991. №2. С. 33-37.
7. Мозговой В.М. Развитие и коррекция нарушений двигательной функции детей и подростков с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания // Дефектология. 2004. №6. С. 17-19.
8. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. – С. 95-112.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Ушакова Ю.Г.

студентка 3 курса,

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал)

Тюменского государственного университета, Россия, г. Тобольск

В данной статье автор обращается к анализу несовершеннолетних, воспитывающихся в неблагополучных семьях. В фокусе рассмотрения оказываются феномены, свидетельствующие о неблагоприятных социальных тенденциях, частично или полного устранения одного из родителей (законных представителей) от родительства и влияние его на социализацию ребенка. Продолжая общую логику исследования, автор обращается к группе подростков, ведущих асоциальный образ жизни. В исследовании приняли участие 27 подростков, в возрасте от 12 до 17 лет. И в данном случае результаты исследования причин этого поведения подростков свидетельствуют об особой ценностной направленности личности респондентов. Обобщая результаты исследований, автор высказывает суждение о том, что формирование особенностей личности, приводящих к негативному отношению к жизни, может быть обусловлено целым рядом специфических характеристик современного социокультурного пространства.

Ключевые слова: семья, неблагополучная семья, подросток, реабилитационный центр для несовершеннолетних, социальное сопровождение, тренинг.

Обращение к данной теме продиктовано некоторыми актуальными неблагоприятными явлениями. В настоящее время семью исследуют различные науки: социология, демография, этика, психология, педагогика. Расширяется сеть институтов, оказывающих помощь семье (генетических, юридических служб, агентств, психологических служб и консультаций). При этом каждая наука имеет свои понятия, которые достаточно специфично описывают семейные явления. Общей для всех наук в изучении семьи является использование понятия благополучной и неблагополучной семьи. Другие основные характеристики семьи, такие как функции, роли, структура и т.д., также имеют место в различных науках.

В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи (родителей) за воспитание детей. Под семьей понимается основанная на браке малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и определенными обязанностями по отношению друг к другу. Воспитание детей в семье и забота о них – это не только нравственный и моральный долг родителей, но их приоритетное право и главная обязанность. Согласно семейному законодательству Российской Федерации «на родителей возлагается преимущественное право на воспитание детей и заботу об их здоровье». Такое право дает им возможность воспитывать своих детей, основываясь на личных убеждениях, с помощью любых средств и методов, выбранных по своему усмотрению.

Эти средства и методы с точки зрения морали и закона должны быть приемлемыми и отвечать интересам ребенка. Но, к сожалению, в современных кризисных социально-экономических условиях, когда существует бедность, безработица, растет уровень преступности, алкоголизма, наркомании, а также отсутствует действенная система защиты детей – все больше семей попадают в трудную жизненную ситуацию.

Образовательные учреждения не в состоянии полномасштабно решить проблемы социальной защиты и реабилитации этих детей. Детский дом не забирает их, если родители не лишены родительских прав, а сами дети нередко пребывают в бегах. Центр временной изоляции (ЦВИН) собирает беглецов, но он не ведет реабилитационной работы. Этот «заколдованный круг» разрывается лишь благодаря появлению особых учреждений, в задачи которых входит целенаправленная работа по реабилитации социально-дезадаптированных подростков и их дальнейшему жизнеустройству. К таким учреждениям относятся социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних. Анализ результатов изучения социального статуса воспитанников социально-реабилитационного центра позволяет сделать вывод, что наибольший процент от числа всех подростков, принятых в центр, составляют подростки из неблагополучных семей.

Семья, при которой родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по воспитанию, обучению, пренебрегают их нуждами, отрицательно влияют, имеет статус неблагополучной семьи. Проблемы неблагополучной семьи, как фактора риска для развития ребенка, корректируется целенаправленной работой государственных учреждений, в том числе реабилитационных центров для несовершеннолетних, где проходят временную реабилитацию несовершеннолетние. Реабилитационный центр осуществляет индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, проходящего реабилитацию в условиях реабилитационного центра для несовершеннолетних. Подростковый возраст – это время становления его характера. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения сказывается с огромной силой. Поведение подростка – внешнее проявление сложного процесса становления его характера. Серьезные нарушения поведения нередко связаны с отклонениями в этом процессе. Нередко эмоциональное развитие детей бывает нарушенным, а их поведение трудным. В этой связи довольно часто возникают осложнения психологического развития. В литературе о переходном возрасте подростков часто фигурирует понятие «трудный». Проблема «трудных» подростков – одна из центральных психолого-педагогических проблем. Ведь если бы не было трудностей в воспитании подрастающего поколения, то потребность общества в возрастной педагогической психологии и частных методиках просто отпала бы. Подростковый возраст – это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Этот возраст характеризуется наличием самых разнообразных психологических проблем и трудностей, которые чаще всего вытесняются в связи со страхом осознания. Тревожным симптомом является рост числа неблагопо-

лучных подростков, чье поведение проявляется в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, деструктивных и аутодеструктивных действиях, отсутствие интереса к учебе, аддиктивных тенденциях и т.д. Основной причиной роста неблагополучных подростков исследователи (Б.Н.Алмазов [1], С.А.Беличева [2], Е.Н.Волкова [6], О.М.Исаева и др.) видят в том, что с каждым годом увеличивается рост числа неблагополучных семей, в связи с чем подростки живут и растут в контексте негативных социальных, психологических, экономических явлений, их окружающих. В настоящее время отмечается большое количество детей, лишенных попечения родителей, ставших в силу обстоятельств безнадзорными, детей из неблагополучных семей с низким уровнем культуры, экономической обеспеченности, с аморальной или криминальной атмосферой и пр. Воспитание подростков из неблагополучных семей является одной из многочисленных проблем, выдвинутых изменениями, происходящими сегодня в нашем обществе. Но без целенаправленного воздействия результат стихийного формирования личности и поведения подростка непредсказуем. Важнейшей задачей, стоящей перед психологами, педагогами является решение проблемы организации эффективной работы по профилактике и коррекции отклоняющегося поведения подростков. В процессе коррекции оказывается следующее воздействие: стимулирование мотивации изменения поведения; коррекция эмоциональных нарушений, саморегуляция; изменение нежелательного поведения; формирование позитивного поведения [4, с. 22]. Очень важно работать с несовершеннолетними после выявления проблем. При этом не всегда учитываются психологические особенности личности несовершеннолетнего. Непроработанное самостоятельно или с участием специалиста «ядро» проблемы, приведшей семью к неблагополучию, становится основой для рецидива неблагополучия. Именно поэтому приоритетной задачей в работе с несовершеннолетними должно стать содействие в социально-психологической реабилитации подростков, направленной на профилактику семейного неблагополучия с учетом индивидуальных психологических особенностей несовершеннолетнего. На базе АУ СОН ТО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних города Тобольска» выстроена система психологического сопровождения несовершеннолетних в процессе их ресоциализации и в целях обеспечения адресного подхода в организации и проведении реабилитационных мероприятий с несовершеннолетними. Работа по психологическому сопровождению направлена на коррекцию поведения несовершеннолетнего. Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание оптимальных условий для успешного развития и социализации ребенка [3, с. 40].

Подростки из неблагополучных семей нередко становятся объектами физического, психоэмоционального, сексуального и других видов насилия – физических наказаний и побоев, пренебрежения их жизненными потребностями в пище, одежде, медицинских услугах и т.п. Анализ документов, представленных социально-реабилитационными центрами Тюменской области показал, что воспитанниками специализированных учреждений, как правило,

становятся подростки из социально-неблагополучных семей, безнадзорные и беспризорные дети, самовольно ушедшие из семей или учреждений, а также доставленные в учреждения органами образования, социальной защиты, здравоохранения, правоохранительными органами. Причины, по которым подростки поступают в реабилитационные центры, самые разнообразные. В результате проведенного исследования выявлены доминирующие категории: социальные сироты, дети, родители которых лишены родительских прав по решению суда, самовольно ушедшие из семей или учреждений, дети-сироты, дети, от которых отказались родители и т.д.

В работе с неблагополучными семьями использовались тренинговые занятия, 3 группы по 9 подростков комплектовались не только с неблагополучными подростками. Для участия в тренинге участвовали ребята, чье поведение расценивалось как нормальное как взрослыми, так и сверстниками. Это способствовало тому, что неблагополучные подростки имели возможность в процессе тренинга наблюдать за приемлемым поведением других участников для перенятия опыта.

Цель всей работы заключалась в создании условий для развития у подростков положительных личностных качеств, развитии и совершенствовании личностных ресурсов.

Отслеживание эффективности работы по программе проводилось по разработанным критериям эффективности, включающих такие как:

1. Сформированность позитивной Я-концепции, усиление личностных ресурсов, препятствующих развитию саморазрушающих форм поведения.
2. Сформированность навыков эффективного общения и взаимодействия, повышение уверенности в себе.
3. Сформированность умения подростков воспринимать и оказывать психологическую поддержку.
4. Сформированность навыков эмпатии.
5. Сформированность навыков саморегуляции.

В соответствии с критериями, был подобран блок диагностических методов и методик, позволяющих отследить результативность работы по программе.

Среди методов использовались такие как: наблюдение, анкетирование, тестирование.

Среди диагностических методик:

1. Методика «Коммуникативные и организационные способности».
2. Тест Томаса.
3. Шкала самооценки Дембо-Рубинштейн.
4. Анкета «Социальные навыки».
5. Анкета «Способности к саморегуляции».

Предварительный сбор информации о подростках позволил составить общую характеристику испытуемых. Из 27 изучаемых подростков: 9 – материально обеспеченные, но характеризующиеся как конфликтные, 6 – многодетные, 6 – неполные, 6 – злоупотребляющие алкоголем, с низким уровнем общей культуры. Ответы на вопросы показали заинтересованность ребят.

Свои ожидания они связывали с возможностью решения различных проблем, в частности проблем во взаимоотношениях со сверстниками, родителями. Многие участники отметили, что хотели бы научиться владеть собой в различных ситуациях.

Интересным в исследовании был тот факт, что при обработке результатов теста ответы подростков ранжировались в соответствии с благополучными и неблагополучными детьми. Примечательным оказалось, что половина подростков с благополучным поведением не проявили высоких результатов в данном исследовании. И в дальнейшем данная тенденция прослеживалась и в других тестированиях.

Гипотеза о том, что психолого-педагогический тренинг в условиях реабилитационного центра является эффективной формой работы с подростками из неблагополучных семей, проявляющими отклонения в поведении, способствующий развитию и формированию положительных личностных качеств, уверенность в себе, развитие эмпатии, навыков саморегуляции и т.д. подтверждена.

В качестве заключения можно сказать, что развитие подростков всегда происходит в конкретной социальной среде и во многом определяется ей. Неблагополучная семья порождает трудных детей, что создает социальные проблемы для самих подростков, их родителей и общества в целом. В будущем эти дети создают свои такие же неблагополучные семьи. В итоге неблагополучная семья и ее «проблемные дети» представляют собой реальную угрозу для стабильности общества. Основное внимание должно уделяться тем семьям, внутренний потенциал которых не позволяет им самим своими силами справиться с конфликтами и стрессами, и которые поэтому нуждаются в экономической, социальной и психолого-педагогической помощи со стороны специализированных государственных учреждений. Сложившаяся современная ситуация развития создает серьезные вызовы для психологов и требует своего рассмотрения с позиций реабилитации подростков.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск: УрГУ, 1986. – 150 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. / С.А. Беличева. – М.: Ред.-изд. центр «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
3. Ложкова Г.М. Психологическое сопровождение инновационной деятельности преподавателя высшей школы: дисс. канд. психол. наук / Г.М. Ложкова. – Уральский государственный педагогический университет, Тобольск, 2011. – 165 с.
4. Ложкова Г.М. Электронный дистанционный учебный курс «Психолого-педагогическая коррекция» / Г.М. Ложкова // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2013. – №10 (53). – С. 22.
5. Мустаева Ф.А. Семья и дети как объект социальной: монография / Ф.А. Мустаева – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 311 с.
6. Рабочая книга «Защита детей от насилия и жестокого обращения» / Под ред. Е.Н. Волковой, Т.Н. Балашовой. – Н.Новгород: Изд-во ООО «Папирус», 2004. – 192 с.

К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются уровни информационных технологий в учебном процессе и особенности применения компьютерных средств обучения. Приведены результаты исследований, характеризующие зависимость между стилями кодирования информации и типологией личности с учетом уровней структурных составляющих интеллекта. Делается вывод о необходимости учета типологии личности при использовании компьютерных средств обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные системы обучения, стили кодирования информации, коэффициент ранговой корреляции Кендэла, тест Амтхауэра, типология личности, уровни структурных составляющих интеллекта, интегральные уровни интеллекта.

Информационные технологии (ИТ) с каждым годом оказывают все большее влияние, как на экономику, так и на повседневную жизнь людей. Этапы качественного развития большинства отраслей (энергетики, медицины, образования, торговли, финансового сектора, страхования и др.) и государственного управления, в том числе в военной сфере, связаны с внедрением информационных технологий [6]. В современном учебном процессе активно используются компьютерные средства обучения в виде электронных учебников, задачников, тренажеров, справочников, тестирующих и контролирующих систем.

Роль ИТ в системе образования соотносится с тремя уровнями их применения [1]. На первом уровне ИТ выступают в качестве дополнительного инструмента для решения отдельных педагогических задач в рамках традиционных форм образования и методов обучения. Используемые при этом компьютерные системы обучения (КСО) используются в пассивном качестве, то есть не оказывают влияния на образовательную систему [1]. Активная роль ИТ проявляется на втором и третьем уровнях. Она обусловлена тем, что по сравнению с традиционными учебно-методическими средствами, КСО обеспечивают новые возможности, а многие существующие функции реализуются с более высоким качеством. Основные преимущества КСО [1]:

– создание условий для самостоятельной проработки учебного материала, позволяющих обучающимся выбирать удобное для них место и время работы с КСО, а также темп учебного процесса;

– возможность автоматизированного контроля и оценивания уровня знаний;

– создание условий для эффективной реализации прогрессивных психолого-педагогических методик.

Однако преимущество КСО нельзя понимать в том смысле, что они полностью вытеснят и заменят традиционные средства обучения. В любых средствах обучения есть как положительные, так и отрицательные стороны. Так к отрицательным сторонам КСО относятся [1]:

– необходимость иметь компьютер и соответствующее программное обеспечение для работы с КСО;

– необходимость обладать навыками работы на компьютере;

– сложность восприятия больших объемов текстового материала с экрана дисплея (монитора).

Названные недостатки КСО носят объективный характер. К сожалению, часто к ним добавляются субъективные недостатки, вызванные неграмотным проектированием КСО и концептуальными недочетами, допущенными их создателями [1]. Но нам хотелось бы заметить, что помимо перечисленного, разработчики электронных учебников не учитывают индивидуальные различия пользователей, что обучающиеся обладают различными стилями кодирования информации.

Стили кодирования – это субъективные средства, с помощью которых в ментальном опыте человека воспроизводится окружающий мир [8]. Психологический анализ основных способов кодирования информации был реализован в работах Дж. Брунера, который говорил о существовании трех способов субъективного представления информации: в виде предметных действий, наглядных образов и языковых знаков. В последнее время проблема существования разных способов восприятия информации разрабатывалась в русле нейролингвистического программирования [8].

Рассматривают три основные сферы «сенсорного опыта» человека: визуальную, аудиальную и кинестетическую. Соответственно разные люди преимущественно воспринимают и перерабатывают информацию о своем ощущении визуально (с помощью перцептивных или мысленных зрительных образов), аудиально (посредством слуха) и кинестетически (через осязание и обоняние). Мера выраженности в индивидуальной репрезентативной системе того или иного способа представления информации характеризует присущий данному человеку стиль кодирования информации.

Факт наличия индивидуально-своеобразных способов кодирования информации играет важную роль в интеллектуальной судьбе человека [8]. Так представители нейролингвистического программирования считают, что неуспеваемость учащихся во многом объясняется несовпадением метода обучения с присущим тому или иному обучаемому стилем кодирования информации. С учетом, что система традиционного обучения («школьный конвейер») ориентирована, главным образом, на словесно-речевой способ предъявления информации, то данная система обучения создает трудности в

обучении обучающимся с визуальным и предметно-практическим стилями восприятия учебного материала [2]. И стоит только привести в соответствие способ подачи учебного материала и стиль восприятия информации обучаемым, как тот начинает демонстрировать растущие успехи в учебе [3].

Получается, что КСО навязывают, как правило, всем обучающимся единственный способ представления информации – визуальный, а, следовательно, использование КСО создаст определенные трудности при обучении. Применив тест на определение стиля кодирования информации, предложенный в работе [5], мы получили следующие результаты: из 187 обучающихся 88 (47%) предпочитают аудиальный стиль восприятия информации, 84 (45%) – визуальный и 15 (8%) – кинестетический. Таким образом, практически у половины обучающихся возникнут трудности при восприятии информации, представляемой КСО. С помощью коэффициента ранговой корреляции Кендэла [7] нами была проведена оценка степени зависимости между стилями кодирования информации и уровнями структурных составляющих интеллекта (ССИ), определяемых с помощью теста Амтхауэра [4]. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Оценка степени зависимости между уровнями структурных составляющих интеллекта (тест Амтхауэра) и стилями кодирования информации

| Стили кодирования информации | Субтесты теста Амтхауэра | | | | | | |
|------------------------------|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | M ₂ | M ₃ | M ₄ | M ₅ | M ₆ | M ₇ | M ₈ |
| | Уровень отвержения гипотезы α о независимости | | | | | | |
| Аудиал | 0,120 | 0,002 | 0,06 | 0,45 | 0,025 | 0,08 | 0,002 |
| Визуал | 0,38 | -0,035 | -0,36 | -0,22 | 0,36 | -0,005 | -0,13 |
| Кинестетик | -0,3 | -0,033 | -0,38 | -0,015 | -0,25 | -0,003 | -0,04 |

Полученные результаты (см. таблицу), позволяют сделать вывод о существовании достаточно сильной зависимости между стилем кодирования информации и уровнями ССИ, определяемых с помощью теста Амтхауэра. Так бесспорно существует сильная связь между степенью выраженности аудиального стиля кодирования и результатами по субтестам теста Амтхауэра:

- M₃ (определяет уровень словесно-логического мышления);
- M₄ (определяет способность к аналитико-синтетической деятельности);
- M₆ (определяет способности к оперированию пространственными представлениями);
- M₇ (определяет уровень развития кратковременной памяти).

Существует, бесспорно, высокая связь также между аудиальным стилем и интегральным уровнем интеллекта. Тогда как не существует значимой положительной корреляции между уровнями ССИ и визуальным, а также и кинестетическим стилем кодирования.

Таким образом, можно сделать вывод, что аудиалам, обладающим в среднем более высоким уровнем интеллекта, навязывается не свойственный им стиль кодирования информации. Далее, если стиль кодирования определяет уровень развития ССИ, то не приведет ли повсеместное и интенсивное

использование КСО к нарушениям развития интеллекта у обучающихся? В рамках этой статьи мы не можем сделать окончательный вывод о возможной опасности интенсивного применения КСО. Для окончательного вывода необходимо провести объемные и длительные эксперименты, актуальность которых очевидна.

Список литературы

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Филинь, 2003.
2. Гриндер Дж. Исправление школьного конвейера // Серия НЛП в педагогике. Сост. С. Горин. – М., 1994.
3. Гриндер Дж., Бэндлер Р. Из лягушек в принцы. – Воронеж, 1993.
4. Косачев В.Е., Покровский Б.Д. Руководство по профессиональному психологическому отбору кандидатов в военные авиационные инженерные и технические училища ВВС. – М.: Воениздат, 1994.
5. Сиротюк А.Л. Обучение детей с разным типом мышления. – М.: Сфера, 2002.
6. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 01.11.2013 г. № 2036-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70398122/#ixzz4StNN2Hp1.
7. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2002.

О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Чикина Т.Е.

доцент кафедры математики, информатики и информационных технологий,
канд. пед. наук, Нижегородская академия МВД России,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье анализируется смысл понятий «компетенция» и «компетентность», рассматриваются особенности использования компетентностного подхода в целом и при обучении математике курсантов, обучающихся по специальности «Экономическая безопасность», в частности. Описана методика измерения компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, методика измерения компетенций.

Одним из важных направлений модернизации образования в настоящее время является реализация компетентностного подхода, ориентированного на формирование у выпускника особых компетенций, направленных на развитие способностей применения знаний и умений на практике. Использование этого подхода способствует повышению качества подготовки выпускаемых специалистов, стимулированию личностного роста обучаемых, развитию

способностей достаточно быстро и успешно овладевать новыми технологиями, приобретать самостоятельно недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность их профессиональной деятельности.

Целевая ориентация образовательного процесса – формирование необходимых компетентностей – это и есть *компетентностный подход*. Основой в понимании такого подхода являются компетентность и компетенция. Формулированием значений данных понятий занимались многие ученые. По определению теоретика компетентностного подхода А. В. Хуторского [1], *компетенция* – это готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. *Компетентность* же – это совокупность личностных качеств обучаемого (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере.

В данном подходе акцент смещен именно на концентрацию внешних и внутренних ресурсов, а также на способность использовать приобретенные знания. К внутренним ресурсам относятся знания, умения и навыки, к внешним – все то, что привлекается для решения поставленной задачи. Важным связующим звеном является самоуправление, т.е. целенаправленное управление внутренними и внешними ресурсами. Компетентностный подход вносит новые элементы в учебный процесс – это обучение самоуправлению и мобилизации в проблемных ситуациях.

Так, процесс освоения образовательной программы по дисциплине "Математика" у курсантов Нижегородской академии МВД России, обучающихся по специальности "Экономическая безопасность", направлен на формирование следующих компетенций: ОК-15 – способность применять математический инструментарий для решения экономических задач; ПК-34 – способность на основе статистических данных исследовать социально-экономические процессы в целях прогнозирования возможных угроз экономической безопасности.

Как известно, невозможно управлять тем, что невозможно измерить, следовательно, вопрос о том, как измерять компетенции становится одним из главных, четкий алгоритм их измерения позволяет столь же четко определить еще более важную процедуру – формирования этих компетенций у обучаемых.

С учетом условий учебных заведений среди существующих способов измерения компетенций в полной мере можно использовать только тестирование. Поскольку тестовые задания должны быть предельно конкретными, то задача измерения компетенций сводится к поэтапному понижению их общности (дедукции). Методику измерения компетенций можно представить следующим образом: 1) компетенция; 2) разделение компетенции на личностную и профессиональную части; 3) квалификационные требования; 4) учебные дисциплины; 5) дидактические единицы; 6) тестовые задания.

При составлении тестов для измерения профессиональных компетенций необходимо учитывать указанные в стандарте квалификационные уровни. Уровень "знать" является репродуктивным и реализуется достаточно просто, а вот уровни "уметь" и "владеть" – продуктивные и тесты для них долж-

ны определять умения и навыки курсантов по применению полученных знаний в различных ситуационных задачах. Квалификационные требования имеют три уровня, поэтому и тестовые задания должны быть трехуровневыми. Подробная методика составления таких заданий и конкретные примеры по дисциплине "Математика" приведены в работе [2]. Первый блок заданий – *"знать"*. Он проверяет степень владения материалом дисциплины на указанном уровне: способ решения, усвоенный при изучении дисциплины, очевиден; выявление компонент знаний по дисциплине; оценка по шкале "правильно – неправильно". Второй блок заданий – *"знать и уметь"*. Здесь прослеживается взаимосвязь степени владения материалом дисциплины на уровне "знать" и "уметь": задания не содержат явных указаний на способ выполнения, обучаемый для решения задачи сам выбирает один из изученных способов; при решении стандартных, типовых задач оцениваются не только знания по дисциплине, но и умения. Третий блок заданий – *"знать, уметь, владеть"*. Освоение дисциплины на этом уровне взаимосвязано: курсант должен самостоятельно найти способ решения, применяя комплекс умений, комбинируя известные ему способы и привлекая знания из разных тем как данной дисциплины, так и других; показателем степени влияния изучения дисциплины на формирование общекультурных и профессиональных компетенций является в соответствии с требованиями ФГОС решение нестандартных практико-ориентированных задач.

Таким образом, в результате измерения компетенций в общем случае определяется две величины – цифровое значение профессиональной части компетенции и личностной части. Заключительный этап касается оценки полученных данных. Математическое моделирование образовательного процесса как нелинейного дает следующий результат – 60% правильных ответов – "удовлетворительно"; 70-80% – "хорошо"; выше 80% – "отлично".

В учебный процесс НА МВД России внедрен измеритель компетенций с помощью компьютерной программы, в которой процесс измерения полностью автоматизирован, а в конце измерения выдается результат величины от 0 до 100 процентов. Процедура выполнения заданий, которые предлагаются курсантам с целью измерения сформированности компетенций, схожа с процедурой тестирования, но имеет повышенную степень моторики. Это достигается тем, что выбор правильного ответа достигается путем перемещения курсором "мыши" отдельных логических блоков на экране компьютера. Повышенная моторика имеет более высокую степень усвоения изучаемого материала. Таким образом, измеритель компетенций решает не только измерительную, но и обучающую задачу. Вариативность заданий достигается благодаря созданию базы заданий, количество элементов которой превышает количество элементов, выдаваемых при процедуре измерения.

Итак, в основу ФГОС третьего поколения положен компетентностный подход, заключающийся в привитии обучаемым набора ключевых компетенций и определяющий их успешную адаптацию в обществе. При таком подходе учебная деятельность, переходя то в форму исследовательской, то в форму практико-преобразовательной деятельности, сама становится предметом усвоения.

Список литературы

1. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. – 2014. С. 168-196.

2. Чикина Т.Е. Специфика построения и использования диагностических заданий при обучении математике в вузе // Актуальные вопросы научных исследований. Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции (Иваново, 15 мая 2016 года). Иваново: ИП Цветков А.А., 2016. С. 62-64.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Штакина О.В.

аспирант кафедры педагогики,
Липецкий государственный педагогический университет,
Россия, г. Липецк

В статье рассматривается развитие творческих возможностей учащихся подросткового возраста на основе педагогических технологий. Современные педагогические технологии позволяют осуществить интеллектуальное и творческое развитие личности, что является основой государственной политики системы образования.

Ключевые слова: развитие, творчество, возможности, педагогические технологии.

Вопросы развития творческих возможностей учащихся в современных условиях модернизации системы образования приобретают особую актуальность для педагогической науки и практики. Закон «об образовании в Российской Федерации» выдвигает новые требования, на основании которых образовательный процесс необходимо ориентировать на применение педагогических технологий, способствующих формированию и развитию творческих качеств учащихся.

В связи со сказанным возникает потребность ориентации учебно-познавательной деятельности на творчество, организованное новейшими достижениями науки.

К подростковому возрасту уже накоплен определенный опыт творческой деятельности, поэтому учащиеся готовы к задачам, при решении которых раскрываются возможности личности. Однако при переходе в старшие классы у подростков заметно снижается мотивация учения. Модернизация образования, внедрение новых технологий освобождают учащихся от рутинной работы, поддерживают учебную мотивацию, помогают расширить границы творческой деятельности и способствуют активизации их возможностей. Однако в психолого-педагогической литературе недостаточно четко представлены характеристики, раскрывающие смысл понятия «творческие возможности», недостаточно рассмотрены средства и условия их реализации в учебном процессе, в связи с чем трудно наметить пути развития данных возможностей в учебном процессе.

Таким образом, возникает необходимость более подробного рассмотрения процесса развития творческих возможностей учащихся подросткового возраста и осуществления поиска эффективных педагогических технологий, способствующих повышению результативности образовательного процесса.

Проблема изучения феномена творчества не нова, но до сих пор актуальна. Многогранный творческий процесс рассматривался различными учеными. (Аристотель, Н.А. Бердяев, А.С. Богомолов, Платон, Б. Рассел).

Современные ученые (В.И. Андреев, К.К. Платонов, В.П. Тигров), опираясь на исследования своих предшественников, развивают представление о специфике творческого процесса. Современный образовательный процесс является средством развития, творческих возможностей личности. Он представляет собой специально организованную совместную творческую деятельность педагога и учащихся, в результате которой происходит формирование и развитие их возможностей. Важным компонентом творческих возможностей является мотивация – установка на самовыражение в виде деятельности, которая соответствует возможностям человека. Высокая мотивация личности является стимулом для развития ее возможностей. Поэтому учащийся с выраженной творческой мотивацией, но со средними способностями может иметь более высокие результаты по сравнению с обучающимся, обладающим хорошими природными задатками, но не стремящимся к развитию своих возможностей.

Содержание образования включает педагогически адаптированное эмоционально-ценностное отношение к миру, систему знаний, умений, навыков и опыт творческой деятельности, усвоение которого обеспечивает развитие возможностей учащихся. В центре творчества находятся знания как отражение социальной ценности человечества, накопленные в процессе освоения социального опыта. Их считают предпосылкой умственного развития обучающихся. Сами знания не обеспечивают полноты умственного развития, но без них невозможны качественные изменения личности. Они служат источником интересов учащегося, необходимым условием развития личности.

В своих формах знание не всегда доступно учащимся, поэтому педагогика применяет информационные технологии, которые обеспечивают его восприятие, понимание и усвоение. Знания, усваиваемые посредством педагогических технологий, систематизированы, взаимосвязаны, и могут усваиваться в определенной логической последовательности.

В процессе деятельности формируются умения и навыки учащихся. Применительно к творческой деятельности «умения представляют собой реализованные способности (подготовленность) к выполнению определенной деятельности» [2, с. 325]. Опираясь на имеющиеся *знания навыки* совершенствуются вместе с ними. Совокупность навыков, знаний, умений, способностей формирует творческий процесс, в котором реализуются возможности личности.

Таким образом, современный образовательный процесс представляет собой организованную на основе педагогических технологий творческую де-

тельность учащихся, в процессе которой развиваются их образовательные возможности и дарования.

Список литературы

1. Большой советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Большая советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
2. Никулин С.К., Полтовец Г.А. Содержание научно-технического творчества учащихся и методы обучения. М, Изд-во МАИ, 2004. 680 с.
3. Тигров В.П. Формирование творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования: дис. доктора. пед. наук: 13.00.0. Тамбов, 2009. 473 с.

ВЛИЯНИЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК НА ОРГАНИЗМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

Эльвединов В.А.

преподаватель кафедры среднего профессионального образования,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Поспелова И.В.

студентка IV курса института среднего профессионального образования,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с состоянием здоровья подрастающего поколения. Физическое, моральное и духовное здоровье подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее. Трудовые ресурсы страны, её безопасность, политическая стабильность, экономическое благополучие, и морально-нравственный уровень населения непосредственно зависят от состояния здоровья, которое усугубляется влиянием вредных привычек на организм младших школьников.

Ключевые слова: здоровье, младший школьник, вредные привычки, их профилактика в начальном общем образовании.

В последнее время государством в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» России, исходя из требований концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года... (№ 2765-р) [4] большое внимание стало уделяться воспитанию личности не только грамотной, но и, прежде всего, здоровой, так как состояние здоровья учащихся значительно ухудшилось. Крепкое здоровье способствует успешности занятий любым видом деятельности, в том числе и умственной. Специальные исследования показали, что основной причиной низкой успеваемости у 85% учащихся общеобразовательных школ является их слабое здоровье.

В связи с этим перед обществом встала проблема воспитания человека, стремящегося к здоровому образу жизни, отвергающему курение, алкоголь, наркотики. Поэтому проблема влияния вредных привычек на организм человека и возможности их профилактики является очень актуальной. Недаром

Л.Н. Толстой писал: «Трудно себе представить то благотворное влияние, которое произошло бы во всей жизни людской, если бы люди перестали одурманивать и отравлять себя водкой, вином, табаком, опиумом» [3].

Вредная привычка – это ряд действий, несущий вред обществу, здоровью человека и окружающим его людям. Наиболее психологически уязвимым к воздействию вредных привычек является организм детей, в частности младших школьников. Курение, алкоголизм, наркомания отрицательно влияют на их здоровье, ломают человеческие жизни, судьбы. С ними нужно бороться, хотя это и нелегко. Еще в дописьменный период развития нашего общества имеются свидетельства того, что люди использовали психоактивные химические вещества: алкоголь и растения, которые влияли на их сознание.

Проблемой современного общества стало огромное количество курящих людей [2], в том числе возросло число курящих учащихся начальных классов. В исследовании проведен опрос среди младших школьников, которые замечены в курении. Их спросили: «Почему ты стал курить?» и получили такие ответы: 1) «Друзья курят – 20,4%», 2) «Снять стресс – 12,1%», 3) «Это «круто» – 10,1%», 4) «Хочу быть взрослым – 10,1%», 5) «Нравится – 8,6%», 6) «Сигареты можно купить – 7,5%», 7) «Скучно – 7,3%», 8) «Потому что запрещают – 5,5%», 9) «Назло родителям – 5,3%», 10) «Родители сами курят – 4,8%», 11) «По «телику» все курят – 4,6%», 12) «Из-за рекламы – 3,7%». Наглядно это показано на рисунке.

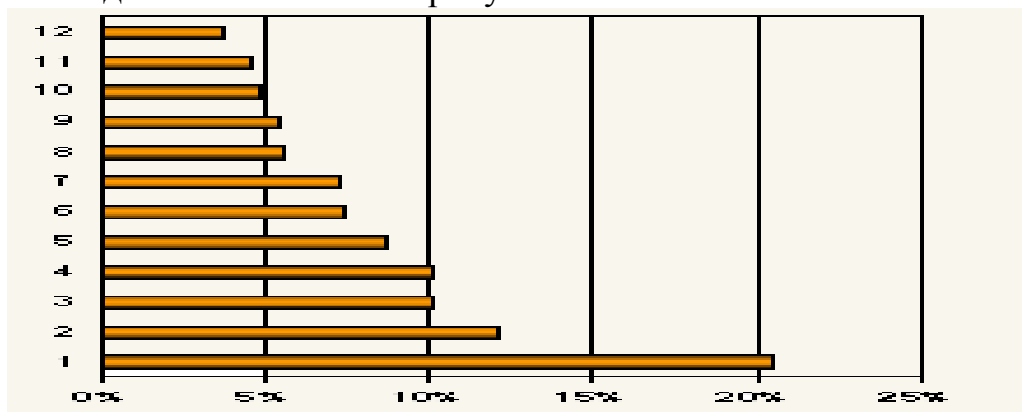


Рис. Диаграмма по результатам опроса о причинах курения младших школьников

Также пагубное воздействие на организм детей оказывает алкоголь. Алкоголь, попадая в их организм, быстро разносится кровью и концентрируется в мозге. Вследствие повышенной рефлекторной возбудимости даже небольшая доза спиртного вызывает у детей бурную реакцию, тяжёлые симптомы отравления. При систематическом поступлении алкоголя в детский организм страдает не только нервная система, но и пищеварительный тракт, зрение, сердце. Особенно ранима нервная система и головной мозг ребёнка [1]. В последнее время участились случаи, когда дети в стадии алкогольного состояния попадают в больницы, это вызвано сильными отравлениями алкоголем, и тем, что младшие школьники из неблагополучных семей употребляют суррогаты, спиртосодержащие жидкости и алкоголь низкого качества. Статистика страшная, поэтому возникает серьёзный вопрос по профилактике

употребления алкоголя среди детей и подростков. «Детский алкоголизм» – этот термин постепенно входит в нашу речь.

Большой проблемой стало распространение наркотиков среди детей. Опросы показывают, что сегодня каждый третий школьник знаком с одурманивающими препаратами не понаслышке. Резко снижается возрастная планка начала их употребления. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в своем докладе в 1981 году определила наркотики в широком смысле как «химическое вещество, или смесь веществ, отличное от необходимых для нормальной жизнедеятельности (подобно пище), приём которого влечет за собой изменение функционирования организма и, возможно, его структуры» [7].

Таким образом, анализируя вредные привычки, которые все чаще появляются у детей младшего школьного возраста, отметим их резкое омоложение. Поэтому педагогу и родителям [6] необходимо принимать соответствующие меры по их преодолению и проводить профилактическую работу, чтобы учащиеся понимали вред, нанесенный ими их здоровью. Рассмотрим особенности организации профилактической работы учителя по преодолению вредных привычек в начальной школе и формированию основ здорового образа жизни младших школьников.

Вся профилактическая работа в начальной школе и дома по вредным привычкам учащихся должна быть направлена на:

- создание условий для здорового образа жизни;
- многообразие видов деятельности, связанных с обучением;
- ориентацию обучающихся на совершенствование навыков познавательной и организационной деятельности в аспекте своего здоровья;
- проведение классных часов и внеурочных занятий, нацеленных на профилактику вредных привычек;
- организацию их проектной и исследовательской деятельности [1, 5].

К примеру, проект «О вредных привычках» можно посвятить выявлению и изучению вредных привычек у детей и отношения к ним младших школьников. В ходе исследования учащиеся проводят опрос своих товарищей и их родителей, выявляют негативные последствия для здоровья от курения, употребления алкоголя и наркотических веществ. Работа с литературными и Интернет-источниками позволят детям установить простейшие связи между здоровьем человека и его вредными привычками. К этой работе также следует привлечь школьных врача и психолога.

Проект «Кулинария народов мира» способствует изучению учащимися разнообразных травяных и фруктовых напитков, рецептов полезных для здоровья блюд, правила их потребления.

Проект «Компьютер: за и против» направлен на выявление положительных и отрицательных влияний бытовой техники на детей. Рассматриваются возрастные ограничения, влияния на психику ребенка, роль компьютерных игр в его развитии, формируется культура просмотра телевизионных передач.

Занятие-игра «Мое здоровье», посвящено формированию представлений младших школьников о своем здоровье как главной ценности человека,

воспитанию бережного отношения к нему, нетерпимости к вредным привычкам в виде употребления табака, алкоголя и наркотиков. Игру можно построить по типу КВН. Также проведение бесед, литературных чтений, театрализованных праздников, конкурсов рисунков нужно нацелить на коррекцию отношения школьников к табаку, алкоголю и наркотикам.

Таким образом, можно сделать вывод, что при грамотной профилактической работе учителей начальных классов и родителей младших школьников, их вредные привычки не появятся или будут искоренены, что привет к эффективному формированию здорового образа жизни учащихся.

Список литературы

1. Апиш М.Н., Ильина Л.С. Профилактика вредных привычек у младших школьников //Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 4 ч. – 2016. – С. 72-75.
2. Гранкин П.Г. Табак и верзилу сведет в могилу! //Воспитание школьников. – 2003. – №6. – С. 70-74.
3. Грушецкая Т. Нет – алкоголизму, курению и наркотикам // Воспитание школьников. – 2000. – №4. – С. 58-64.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» (№ 2765-р) <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>
5. Лысенко И.В. Организация педагогической профилактики среди младших школьников. – С-Пб.: Образование-культура,1999.
6. Микерова Г.Ж., Швец Е.П. Использование здоровьесберегающих технологий в семейном воспитании школьников // Современные наукоемкие технологии, 2015. – № 12-3. – С. 521-524.
7. Романова О.Л., Самойлова М.В. Позитивная антинаркотическая профилактика в начальной школе // Вопросы наркологии. 1994. – № 1.

Подписано в печать 12.01.2017. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,71. Тираж 100 экз. Заказ № 10

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1

ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а